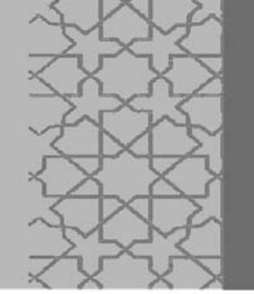


مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العددالثالث

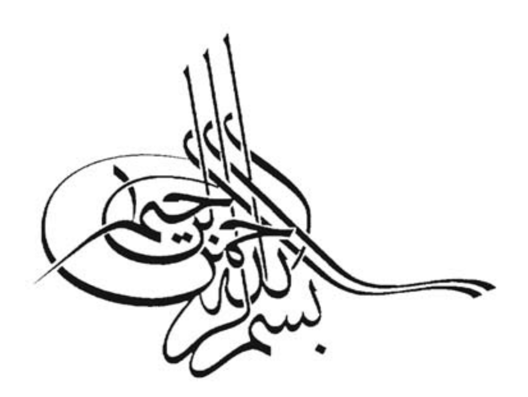
شوال ١٤٣٦هـ

تعد هذه المجلة امتدادا لمجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية



www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ ـ ١٦٥٨


بسم الله الرحمن الرحيم



أعضاء هيئة التحرير

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تسعى نحو إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفا عاما هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في المجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى الإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة:

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
٥. ألا يكون قد سبق نشره.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث:

١. أن يقدم الباحث طلباً بنشره، مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير.
٢. أن يكون البحث في حدود (٣٥) صفحة مقاس (A 4).
٣. أن يكون حجم المتن (١٦) Traditional Arabic ، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman ، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .
٤. ألا يكون البحث منشوراً أو مقبولاً للنشر في وعاء نشر آخر .
٥. يقدم الباحث نسخة مطبوعة من البحث، ونسخة حاسوبية مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة.
٦. أن يرفق بالبحث الكلمات المفتاحية (Key Words) توضع أسفل الملخص.

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم التوثيق والاقتباس من خلال جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث.
٣. ترفق جميع الجداول والصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون مرتبة وواضحة جلية.

٤. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

رابعاً: عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

خامساً: تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سادساً: تُعاد البحوث معدلة، على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة.

سابعاً: لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر.

ثامناً: البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

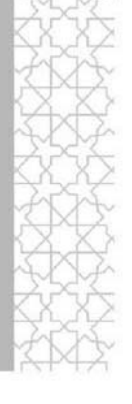
تاسعاً: يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشرة مستلات من بحثه.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم
رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية
عمادة البحث لعلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١
هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١
http://imamudsr.com/
E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa



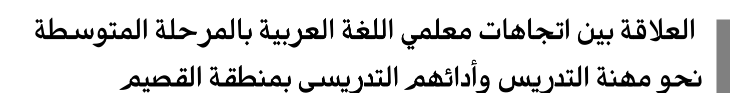
المحتويات



العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي بمنطقة القصيم

د. محمد بن عبد العزيز الربعي
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة القصيم





العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي بمنطقة القصيم

د. محمد بن عبد العزيز الربعي

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة القصيم

ملخص البحث:

حيث أكدت الكثير من الدراسات السابقة على أهمية توافر اتجاهات ايجابية لدى المعلم لضمان أداء أدواره ومهام مهنته على الوجه الأمثل فقد عمد الباحث إلى دراسة العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي بمنطقة القصيم وذلك من خلال البدء بإجراء دراسة استطلاعية على عدد من معلمي اللغة العربية بمنطقة القصيم للتعرف بشكل مبدئي على اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وقد أعطت النتائج مؤشرات على عدم رضاهم عن أدوارهم وعدم رغبتهم في ممارسة المهنة وأنهم لا يبذلون الجهد المطلوب لتحسين مستوى أدائهم وهي مؤشرات تعبر عن وجود مشكلة فى الواقع، وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى الحاجة المُلحة إلى معرفة العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي للمرحلة المتوسطة وذلك من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي : ما العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة وأدائهم التدريسي بمنطقة القصيم؟

وللإجابة على ذلك فقد قام الباحث ببناء مقياس لاتجاه معلمي اللغة العربية تجاه مهنة التدريس وتطبيق بطاقة ملاحظة تختص بالعلاقة بين اتجاه معلمي اللغة العربية وأدائهم التدريسي وقد أظهرت النتائج فيما خص المقياس عدم وصول اتجاهات معلمي اللغة العربية تجاه مهنة التدريس إلى حد الكفاية(٨٠%). . أما فيما خص بطاقة الملاحظة فقد أشارت النتائج إلى عدم وصول أداء معلمي اللغة العربية إلى حد الكفاية (٨٠%) وعليه فقد توصلت الدراسة إلى العديد من المقترحات والتوصيات بشأن ذلك .



المقدمة:

للغةِ العربية أهميةٍ عظمى؛ في كونها لغة القرآن الكريم والسنة المطهرة، وكونها جزءًا من ديننا، بل لا يمكنُ أن يقومَ الإسلام إلا بها، ولا يصح أن يقرأ المسلم القرآنَ إلا بالعربية، وقراءة القرآن ركنٌ من أركانِ الصلاة، التي هي ركن من أركانِ الإسلام.

ولما كانت اللغة كائنًا حيًا قابلا للنماء والتطور كانت الخطوة الأولى في طريق النماء تتمثل في تحديث برامج التعليم تحديثًا جذريًا لا يتوقف عن التطور والتجدد، انطلاقًا من أن العملية التعليمية التعلمية هي عملية قابلة للإضافة في ضوء تقدم العلم الذي يحيط بنا، والذي لا يتوقف تطوره عند حد، وفي ضوء معطيات العصر المتطور والمتوثب والمتغير في منظوماته كافة. واللغة عمومًا – أي لغة كانت – لها ثلاث وظائف، هي:

- أنَّ اللغةَ الركنُ الأول في عمليةِ التفكير.
- تمثل اللغة وعاء المعرفة.
- وسيلةُ للتواصلِ والتفاهم والتخاطب، وبثِّ المشاعر والأحاسيس.

فمهما تقدمت التقنيات التربوية ووسائل الاتصال يبقى المعلم موجهاً أساسياً للعملية التربوية فيعمل على توجيه الطلبة نحو الحصول على المعرفة كما يعمل على توجيه الأنشطة التربوية وهو المعني الأساسي بتنفيذ المناهج وإيصال المعلومات والمعارف وإكساب المهارات والقيم والعواطف وهو الذي يتعامل مع الطلبة على نحو مباشر، ويومي وبالتالي نؤكد هنا مسألة القدوة التربوية للمعلم أو مسألة المعلم القائد التربوي ومن هنا تنبع مسؤوليته في إكساب طلبته مهارات اللغة العربية

ويحظى معلم اللغة العربية بمكانة متميزة ومرموقة في الفكر التربوي وذلك لكونه معلماً في المقام الأول، يضاف لذلك مكانة خاصة لكونه معلماً للغة العربية– لغة القرءان الكريم، واللغة الأم للشعوب العربية، واللغة المستخدمة في تعلم باقي العلوم– وتعلمها وإتقانها ضرورة لتعلم تلك العلوم، مما يفرض عليه أدوار ومسئوليات

إضافية إلى جانب أدواره الرئيسة المنوط بها بشكل عام، فهو مطالب بأداء أدوار لغوية تناسب العصر ومتطلباته المتجددة، من أجل ذلك، بات من الضروري مراجعة دور معلم اللغة العربية وتقويم أداءاته التدريسية بشكل مستمر لضمان تلبية حاجات الفرد والمجتمع من جهة، ومواكبة التطورات التي نعيشها من جهة أخرى، مما يتوجب علينا السعي قدماً للوصول إلى تعليم فاعل للغة العربية.

وتبعاً للاتجاهات الحديثة، أصبح من الضروري امتلاك معلم اللغة العربية كفايات تمكنه من تعليمها بشكل فاعل. ويرى أن اكتساب المعلم لهذه الكفايات، يحتاج إلى تجديد وإطلاع مستمر على كل ما يستجد في مجال اللغة وفنونها، إضافة إلى معرفته بالطرائق الفاعلة في تعليمها. (نشوان، ٢٠٠١: ٣٧١–٣٧٣).

من أجل ذلك، يورد المجلس الوطني الأمريكي في معاييره الخاصة بمهنة التدريس (NBPTS، 1985) أن حصول المعلم على رخصة لممارسة مهنة التدريس يتطلب منه القدرة على استخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة تقود طلبته إلى الفهم، بالإضافة إلى أدوار أخرى، منها: إتقانه التام لمادته العلمية وقدرته على تطبيقها في حياته اليومية.

وقيام المعلم بهذه الأدوار يتطلب منه امتلاك مجموعة من الكفايات، ولعل من أهمها: (سليمان، عرفات ، ٢٠٠٠، ٢٠١– ٢٠٢) (نعيم، بدر، ٢٠٠٠، ١١١– ١١٢)

١. تعريف التلاميذ بمقومات الحياة العربية ومكوناتها والإفادة من تاريخها وماضيها مع التطلع إلى الجديد وتشجيع التنافس والتفوق والنبوغ وصقل المواهب.

٢. الإسهام في الحفاظ على الهوية واللغة والثقافة العربية التي تؤكد التمسك بالقيم الأصيلة ونبذ ما يزعزعها أو يشكك فيها أو ينال منها دون تشنج أو تعصب أو مبالغة.

٣.غرس حب المعرفة وترسيخ الأفكار البناءة وتعميق الرغبة لدى التلاميذ وتنمية اتجاهاتهم السليمة مع البعد عن الأنانية والتفرد والانعزال.

٤. تـشجيع التلاميـذ علـى البحـث عـن المعرفـة ومـصادرها والبعـد عـن الـسطحية والتهميش في تلقي العلم وطلب وتبني الطموحات الهادفة.

٥. تأهيـل التلاميـذ لمعايـشة المـستجدات العـصرية مـع الاحتفـاظ بهـويتهم وشخصيتهم العربية والإسلامية الأصيلة.

٦. تزويد التلاميذ بالمهارات والقدرات اللازمة لنقد المعرفة التي حصلها والتأكد من سلامتها وصحته.

٧. توفير جو من الدافعية والتشويق وتوفير الوسائل التي يستخدمها لحث تلاميذه علـى الاشـتراك التلقـائي فـي الأنـشطة التعليميـة ولخلـق روح الـولاء والانتمـاء للـوطن والعروبة الإسلام.

٨. ضبط الصف و وحفظ النظام فيه مع القدرة على امتلاك انتباه التلاميذ لما يُدرس وتوفير جو مريح ومشجع على التعليم والتعلم.

٩. تحليل المهارات التدريسية المتطلبة؛ لكي يتخذ قرارات بشأنها. فعليه أن يحدد بوضـوح الأهـداف المطلـوب تحقيقهـا، ثـم عليـه أن يتعـرف الاحتمـالات والأسـاليب والمسارات المختلفة التي قد توصله لتحقيق تلك الأهداف، وهنا عليه أن يفاضل بين هذه الاحتمالات ويختار ما يراه أصلحها؛ ليصل إلى تقرير ماذا يدرس، وعليه أن يقرر متى يدرس موضوع ما، وعلي أن يقرر أين يدرس هذا الموضوع، واتخاذ هذه القرارات يتطلب بالضرورة قدرة خلاقة وتفكيراً ابتكارياً مرناً من معلم اللغة العربية لأنها أنشطة متشعبة غير محددة.

وتتفـق كثيـر مـن الآراء علـى أن إتقـان هـذه الأدوار يـرتبط برضـا المعلـم عـن مهنتـه واتجاهاته الإيجابية نحوها، فالإنسان يتقن العمل كلما كان راضيا عنه ومحباً لـه فما بالنا بمهنة التدريس وهي مهنة إنسانية في المقام الأول فإن ارتياح المعلم المهني واتجاهه الإيجابي ورضاه عن عمله يكون له دور كبير في أدائه لعمله حيث أكدت دراسات عديدة علـى وجـود علاقـة موجبـة بـين اتجاهـات المعلمـين الموجبـة نحـو مهنـتهم وأدائهـم

التدريسي ونموهم المهني مثل دراسة (واجنر وهيل Wagner& Hill، 1996، ودولان Dolan، 1995، وإبراهيم، عبد الرحمن السيد وعبد الحميد، محمد جمال الدين، ١٩٩٥، وليندا Lumsen,Linda، 1998، ودراسة جونس Jones، 2001، نعامة، سليم، الشيزاوي، عبد الغفار، أبو زيد، فاروق، ٢٠٠٨)، حيث أكدت تلك الدراسات على أن:

١. ارتياح المعلم المهني وارتفاع روحه المعنوية تسهم في تحسين أداء المعلم وقيامه بأدواره التعليمية التعلمية في المواقف المختلفة.

٢. وجود اتجاه إيجابي لدى المعلم نحو عمله يسهم في تنمية التفكير الابتكاري لدى المعلم والإبداع في عمله.

٣. تكوين اتجاه إيجابي للمعلم نحو عمله مرتبط بتحسن صورة مهنة التعليم في المجتمع، وإبراز مكانته ودوره فى مستقبل الوطن.

٤. تدعيم الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو مهنتهم أمر مهم لتحسين أدائهم التدريسي بشكل عام.

من أجل ذلك، كانت فكرة هذا البحث حيث يسعى للتعرف إلى العلاقة بين اتجاهات معلم اللغة العربية نحو مهنته ومستوى أدائه التدريسي أثناء الخدمة.

تحديد مشكلة البحث:

أكدت الكثير من الدراسات السابقة على أهمية توافر اتجاهات ايجابية لدى المعلم لضمان أداء أدواره ومهام مهنته على الوجه الأمثل، ومن خلال إشراف الباحث على طلاب التربية الميدانية لأكثر من ستة أعوام فى برنامج اعداد معلم اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ومن خلال اللقاءات والنقاشات حول اتجاهات معلمى اللغة العربية نحو مهنة التدريس جاءت الردود كاشفة عن انخفاض تلك الاتجاهات، مما دعى الباحث إلى إجراء دراسة استطلاعية على عدد (٣٠) من معلمي اللغة العربية بمنطقة القصيم للتعرف بشكل مبدئي على اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وقد اعطت النتائج مؤشرات على أن:

- ٤١٪ من المعلمين لم يكونوا راغبين في العمل معلمين بشكل عام ومعلمين للغة العربية بشكل خاص.
- ٦٤٪من المعلمين أكدوا عدم رضاهم عن ادوارهم، وشعورهم بأنهم يؤدون عملهم بدرجة غير مٌرضية لهم.
- ٨٢٪ من المعلمين أكدوا أنهم لا يبذلون الجهد المطلوب لتحسين تدريسهم، وتشجيع التلاميذ على تعلم اللغة العربية وإتقانها.
- فضلا عن وجود ظواهر تشير الى انعكاس ذلك بشكل سلبي على طلاب المرحلة المتوسطة يتمثل اهمها فى انخفاض مستوى مهارات اللغة وضعف ميلهم نحو تعلمها.

وهذه المؤشرات تعبر عن وجود مشكلة فى الواقع، وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى الحاجة المُلحة إلى معرفة العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي للمرحلة المتوسطة وللتصدي لهذه المشكلة يمكن الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة وأدائهم التدريسي بمنطقة القصيم؟

ويتفرع عن السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس؟

٢. ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة؟

٣. ما نوعية العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية وسنوات خبرتهم؟

٤. ما نوعية العلاقة بين أداء معلمي اللغة العربية التدريسي وسنوات خبرتهم؟

٥. ما نوعية العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي؟

فروض البحث:

١. اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو مهنة التدريس تحقق حد الكفاية بما لا يقل عن (٨٠%).

٢. يحقق الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية حد الكفاية بما لا يقل عن (٨٠%).

٣. توجد فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات معلمي اللغة العربية تُعزى لعدد سنوات خبرتهم.

٤. توجد فروق دالة إحصائياً بين أداء معلمي اللغة العربية تُعزى لعدد سنوات خبراتهم.

٥. توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي.

أهداف البحث: يستهدف البحث الحالي ما يلي:

١. الكشف عن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو مهنة التدريس.

٢. التعرف على مستوى الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية.

٣. الكشف عن العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية وأدائهم التدريسي.

٤. الكشف عن العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية وسنوات الخبرة.

أهمية البحث: ترجع أهمية البحث أنه يفيد في:

- توجيه الانتباه الى أهمية العمل على تعديل الاتجاهات السلبية وغرس الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس لدى معلمى اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.
- تشخيص نقاط القوة والضعف في الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة مما يسهم في علاج نقاط الضعف ودعم نقاط القوة في أدائهم.
- تقديم المعلومات اللازمة للمختصين حول اتجاهات المعلمين والعوامل التي تؤدي إلى رضاهم عن مهنتهم مما يجعلهم يراعون ذلك أثناء عمليات التخطيط الأمر

الذي ينعكس بالإيجاب على المعلمين في صورة برامج تدريبية أو برامج دعم اجتماعية واقتصادية لهم تزيد من دافعيتهم للعمل وبذل الجهد.

- تزويد المختصين والمسؤولين عن إعداد معلمي اللغة العربية في المرحلة الجامعية أو المسؤولين عن تدريبه ورعايته بالمعلومات اللازمة عن الجوانب التي يجب مراعاتها في مرحلة الإعداد أو في برامج التدريب لرفع كفاءة معلمي اللغة العربية.

حدود البحث: تحدد البحث بالمحددات التالية:

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.

الحدود الموضوعية:

- يقتصر قياس الاتجاه على أبعاد التوجه نحو تدريس اللغة العربية، وبيئة العمل بالمدرسة والأدوار المتوقعة من المعلم.
- يقتصر قياس الاداء التدريسي للمعلمين على ثلاث محاور: مهارات تخطيط الدرس (الأهداف، المحتوى، استراتيجيات التدريس، الوسائل التعليمية، التقويم)، ومهارات التدريس (التهيئة، عرض الدرس، التقويم)، والمشاركة في الأنشطة المدرسية.

مجتمع البحث والعينة:

- **مجتمع البحث:** يشمل مجتمع البحث معلمي اللغة العربية بالمدارس المتوسطة الحكومية.

عينة البحث: تختار عينة البحث بشكل عشوائى من معلمى اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بالقصيم.

منهج البحث:

في ضوء طبيعة البحث الحالي وأهدافه استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق أداة لقياس اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو مهنة التدريس، وأيضا تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لهم.

أدوات البحث: قام الباحث بإعداد أدوات البحث التالية:

١. بطاقة ملاحظة أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.

مقياس اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس.

مصطلحات البحث:

١- الاتجاه نحو مهنة التدريس: The Attitude towards the Teaching Profession

يعرف الاتجاه نحو مهنة التدريس فى هذا البحث اجرائيا بأنه: "عبارة عن محصلة استجابات معلم اللغة العربية بالقبول أو الرفض التي يبديها تجاه مهنة التدريس، معبراً عن مشاعره ومعتقداته وآرائه واتجاهاته نحو تدريس اللغة العربية، وبيئة العمل، وأدواره المتوقعة. ويقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها في المقياس المعد لهذا الغرض".

٢- الأداء التدريسي: Teaching Performance

يعرف **الأداء التدريسي إجرائياً** فى البحث الحالى بأنه: " أداء معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة لمجموعة من الأعمال السلوكية المحددة بسهولة وسرعة ودقة فى الموقف التدريسى. بحيث تساعد هذه الأعمال على تحقيق التعلم المرغوب. ويقاس إجرائيا من خلال درجات معلم اللغة العربية التي يتم قياسها من خلال ملاحظة الأداء عن طريق تطبيق البطاقة المعدة لذلك"

أدبيات البحث

تُعد اللغة العربية الركن الأساسي في بناء الأمة العربية ووسيلة الاتصال الرئيسة بين المعلم والتلميذ والبيئة التي يعيش فيها، وهي الأساس الذي يعتمد عليه في تعليمه وتعلمه وتربيته ولذلك يعتمد عليها التلميذ في كل نشاط يقوم به سواء اتخذ ذلك النشاط شكل الاستماع والقراءة أو شكل الكلام والكتابة، ولذلك يجب أن يعمل معلم اللغة العربية على مساعدة تلاميذه للوصول إلى مستوى لغوي يمكنه من التجول في ميادين العلم والحياة في سهولة ويسر.

أولاً- أدوار معلمي اللغة العربية في عالم متغير:

إن ما يضمن للنظام التعليمي قيامه بأدواره، ويعينه على تحقيق أهداف التطوير هو بالأساس كفاية المعلمين، لأنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرقى أعلى من مستوى معلميه، فجودة النظام التعليمي رهن بطبيعة أداء المعلمين الذين يعتمد عليهم هذا النظام، فللمعلم أثر كبير جداً على النشء إذ أن دوره يكمل دور الأب والأم وذلك لأن قيم المعلم واتجاهاته تتناقل لطريقة مباشرة أو غير مباشرة من خلال تفاعله مع تلاميذه، ومناقشاته معهم وتفسيراته وأوامره، وما يفعله أمام تلاميذه فهو يؤدي دور القدوة، والمثال النموذجي لتلاميذه، وبذلك يعد المعلم عقل الأمة وضميرها، فهو يحمل في وجدانه مشاعرها، وآمالها، وثقافتها، وتاريخها، ومسؤول عن صنع مستقبلها وأمجادها، فهو بحق أمة كاملة تعيش في قلب واحد (نافع، سعيد، ٢٠٠٦).

وهذه الأهمية الأزلية للمعلم تتطلب التعرف على أدواره وكفاياته، وتغير تلك الأدوار والكفايات مع التغيرات التقنية والمجتمعية التي صاحبت تقنية المعلومات والتي جعلت العالم كله مفتوحاً على بعضه البعض، كما أدى دخول تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم إلى حدوث تغييرات جوهرية في أدوار المعلم فلم يعد الصف محصوراً في أربعة جدران محدودة (Wheeler، S ,2001,7)، واستجابة المعلم لتلك التغيرات تتمثل في امتلاكه لمهارات جديدة تمكنه من استثمار بيئة التعلم بحيث يصبح ميسراً للتعلم وليس ملقناً لتلاميذه كما كان في الماضي ليتفاعل مع كل تلاميذه على انفراد ويلبي حاجاتهم، فبسؤال بعض التلاميذ حول العالم عن مقومات المعلم الناجح من وجهة نظرهم فقد طالبوا بأن يكون المعلم (اليونسكو، شبكة المدارس المنتشية، ٢٠٠١، ٥٥):

١. عطوفاً ينصت إلى تلاميذه ولا يثور عليهم.

٢. عادلاً بين تلاميذه يراعي مشاعرهم وحالاتهم النفسية.

٣. يساعد تلاميذه على التفكير والوصول إلى الاستنتاجات.

٤. يدرب تلاميذه على التفكير المستقل، وإنجاز ما يسعون إليه من أهداف.

لـذلك يجـب أن يـتم تـشخيص لقـدرات المعلمـين وميـولهم واتجاهـاتهم؛ بهـدف تـوجيههم وتـشخيص بيئـة الـتعلم، وأوضـاع جماعـة الـتعلم، ومـساعدة التلاميـذ علـى اكتساب المهارات الأساسية اللازمة لحل المشكلات، ومواجهة المواقف الجديدة، بما ذلك مساعدتهم على اكتساب مهارات اسـتخدام المكتبة. فضلاً على دور المعلم في تخطيط المواقـف العمليـة والتعليميـة بمـا يتناسـب وإمكانـات التلاميـذ، ودوره فـي إنتـاج تكنولوجيا التعليم واستخدامها، ثم اسـتمراره هـو فـي مـسيرة الـتعلم والتـدريب؛ الأمـر الذي يجعل منه قدوة للتلاميذ (حجاج، عبدالفتاح، ١٩٩٧، ١٩٠).

ونظراً لما تواجهه اللغة العربية من تحديات ومشكلات فهي في حاجـة إلى معلمين ذوي قدرات خاصة، واتجاهـات موجبـة نحـو اللغـة العربيـة وتدريسـها، ونحـو مهنتهم، لما لذلك من تأثير على جودة المنتج التعليمي الذي يقدمونه، لذلك يجـب تـشخيص قـدراتهم التربويـة والأكاديميـة، واتجاهـاتهم نحـو مهنـتهم والبيئـة التعليميـة التـي يعملـون بهـا لتوجيههم ومحاولة تصحيح وتعديل تلك الاتجاهات من خلال عمليات التدريب وتحقيـق النمـو المهنـي الـذي يـؤدي إلـى تحـسين أداء معلمـي اللغـة العربيـة لتقـديم اللغـة العربيـة الميـسرة للتلاميـذ، وكـذلك التحـدث فيمـا بيـنهم باللغـة العربيـة الفـصحى فـي المحـيط التعليمـي فيـسمعهم التلاميـذ ويقلـدونهم فيتعـودون علـى مفـردات اللغـة العربيـة (يـرج، توفيق، ١٤٣٠هـ، ١٠٢).

لذلك يجب على معلمي اللغة العربية القيام بالأدوار التالية:

١. اسـتخدام أوسـع للتقنيـات التربويـة الحديثـة واكتـساب المعـارف والمهـارات الحديثة.
٢. مشاركة أوسع مع المجتمع المحلي لخدمة نشر اللغة العربية في المجتمع.
٣. تنمية مهارات التذوق والحس الأدبي لدى التلاميذ.

٤. التوظيف الجيد للقواعد النحوية من خلال النصوص الأدبية المضبوطة مما يخرجنا من حيز القواعد النحوية الجافة التي تنفر التلاميذ من دراسة النحو مما يؤثر على تعلمهم وحبهم وممارستهم للغة العربية (بلاسي، محمد السيد، ٢٠٠٩، ٢٦٢).

٥. استثارة القدرات الابتكارية لدى التلاميذ (فولان، ميخائيل، هارجريفز، أندي، ١٩٩٩، ٥٠)، فاللغة العربية بفنونها الأدبية المختلفة مجال خصب للإبداع، فالرواية والقصة القصيرة والشعر والمقال، وغيرها من فنون أدبية لها أشكال عديدة وأغراض مختلفة تتيح فرصاً كبيرة للتلاميذ لتقديم إبداعات متنوعة إذا ما أتيحت الفرصة والتدريبات اللازمة لتحقيق ذلك.

٦. تيسير خبرات التعلم لتلاميذه من دمج التقنية التعليمية الحديثة بالأساليب التقليدية وفق مدخل الدمج أو التعلم الخليط وتكليف التلاميذ بالمشاريع البحثية والتعليمية في مجال التخصص (Harden، R& Grosby، J، 2000).

٧. إتقان استخدام أدوات التقويم المختلفة لتقويم تعلم التلاميذ مهارات اللغة المختلفة.

٨. امتلاك القدرات إدارة الصف وقيادته للتفاعل الصفي، وإتقانه لمهارات التعلم الذاتي.

٩. مراعاة أنماط تعلم تلاميذه بتنويع استراتيجيات التدريس وتنويع التقنيات التعليمية.

١٠. المشاركة بفاعلية وإيجابية في صنع واستخدام التطبيقات التقنية التربوية وتحديد الأطر التنظيمية التي تكفل لها الانتشار والنجاح (متولي، ناريمان، ١٩٩٧، ٣٥١).

وتفيد بعض الدراسات أن المعلمين ينفقون نسبة ضئيلة – قد تصل إلى أقل من ١% فقط في تعليم القراءة الصامتة (Neff & et al.، 1995) وينقضي معظم الوقت في التدريب

علـى آليـات القــراءة الجهريــة، وتقــويم القــراءة الــصامتة. أي أن المعلمــين لا يعلمــون الاســتراتيجيات التي يفترض أن يسـتخدمها الطلبة أثناء ممارسـة القراءة الصامتة.

وقــد تناولــت دراســات عديــدة الأدوار المتوقعــة مــن المعلمــين عامــة، معلمــي اللغــة العربية خاصة، منها دراسـة (جابر، عبد الحميد، ١٩٩٧، قناوي، شـاكر، صلاح، سـمير، ٢٠٠٠، الخليلـي، خليـل، ٢٠٠٩، بلاسـي، محمـد، ٢٠٠٩). وطالبـت بـضرورة تـدريب المعلمـين علـى مهارات البحث العلمي واستخدام التكنولوجيا الحديثة وتأهيلهم للقيام بالأدوار الجديدة والمسـتقبلية، وزيادة فعاليتهم وتدعيم تفاعلهم مع العلم والتكنولوجيا.

ويمكـن الإفـادة مـن العـرض الـسابق لأدوار المعلـم فـي اسـتخلاص وتحديـد الأداءات التدريسـية المتوقعة من معلم اللغة العربية اسـتخدامه للتقنيات التربوية، والمسـاهمة فى نشـر اللغة العربية في المجتمع، والتوظيف الجيد للقواعـد النحوية، والعمـل علـى اسـتثارة القـدرات الابتكاريـة لـدى التلاميـذ، بالإضـافة إلـى تيـسير خبـرات الـتعلم لتلاميـذه ومراعـاة أنماط تعلمهم بتنويع اسـتراتيجيات التدريس.

ثانياً- اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التدريس:

تُعتبـر الاتجاهـات، بالإضـافة إلـى المـشاعر والقـيم والميـول، إحـدى مكونـات الجانـب الوجداني الذي يعبر عن الاسـتجابات الانفعالية والعاطفية التي تتصل بمـدى تقبـل الفـرد أو رفـضه للأشـياء، فيُعـرّف (زيتـون، كمـال، ٢٠٠٤: ٤٠١) الاتجـاه بأنـه شـعور الفـرد الـذي يحـدد اسـتجابته نحـو موضوع معين أو قضية معينة بالقبول أو الرفض.

وتكمـن أهميـة معرفـة اتجاهـات الفـرد نحـو موضـوع معـين فـي التنبـؤ بالـسلوك الـذي سـيقوم به عند توفر الظروف التي يظهر فيها هذا السـلوك، فاتجاهات المعلـم نحـو مهنـة التـدريس تـؤثر فـي مـدى تقبلـه لممارسـة هـذه المهنـة، وبالتـالي فـي مـدى تحقيقـه لأهـداف التـدريس، فـإذا كانـت اتجاهاتـه إيجابيـة نحـو مهنـة التـدريس عامـةً، ونحـو تـدريس اللغـة العربية خاصة، سـوف ينطلق لـلسعي نحـو فهـم المعرفـة بعمـق يُمكّنـه مـن توظيفهـا فـي حياته اليومية، ليكون قدوة لطلابه، ويتمكـن في النهاية من إحداث تغييرات مرغوب فيها

لديهم، وتحقيق الأهداف المنشودة، وهذا بدوره يجعل التأكد من امتلاك الطالب للحد الأدنى من الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس قبل قبوله للدراسة في مهنة التدريس في غاية الأهمية، لتكون تنمية تلك الاتجاهات أثناء فترة إعداده ممكنة.

من أجل ذلك، فإن امتلاك المعلم للاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس وتدعيمها يمثل أهمية كبرى، ويجب اعتبارها شرطاً من شروط مزاولته لهذه المهنة، إذ خلصت دراسة (الكندري،جاسم، وفرج، هانئ، ٢٠٠١: ١٣)، إلى ضرورة امتلاك المعلم لاتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس كأحد شروط الترخيص لممارسة هذه المهنة.

إن تزويد المعلم أثناء فترة إعداده بمجموعة من المعطيات الأكاديمية المعرفية، إلى جانب تزويده بسلسلة من المهارات الأدائية التي تمكنه من الاستجابة لمتطلبات مهنته وشروطها من جهة، وحسن تعامله مع المواقف التعليمية من جهة أخرى، يؤدي إلى رضا الطالب المعلم عن دراسته بشكل يعكس اتجاهاً إيجابياً نحوها، وتكوين اتجاهات إيجابية لديه نحو مهنة التدريس، إذ يشير (زين الدين، مصمودي، ١٩٩٩: ٢١٩) إلى أن رضا المعلم عن عوامل تكوينه وإعداده يُعد أحد الحلقات والعناصر الأساسية المهمة التي تدفعه بشكل مستمر للبحث عن اكتساب المعرفة العلمية الأمر الذي ينعكس على طريقة تفكيره وأدائه المهني. ويضيف كل من (كنعان، أحمد، ٢٠٠١: ٩) و(الجسار، سلوى، والتمار، جاسم ، ٢٠٠٤: ٧١) أن التربية العملية، التي تمثل الجزء التطبيقي من برنامج الإعداد، تُسهم في تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلم نحو مهنة التدريس.

ويري الخبراء فى تعليم وتعلم اللغة العربية والمعنيين بأمرها ان هناك تدني ملموس لمستوى الأداء في اللغة العربية، والشكوى من ضعف الطلاب فيها وتأخذ هذه الشكوى عدة أبعاد؛ فهناك من يشكو من ضعف الطلاب، ومن يشكو من ركاكة أساليبهم ومن يشكو من أخطائهم النحوية والإملائية، وسوء تنظيم الموضوعات، واضطراب الأفكار، وغموض التعبيرات، ونقص الجمل.

ومع هذا التدني فقد بذل الباحثون الجهود للتعرف على أسبابه، فمنهم من ردها إلى المناهج وطرق إعدادها علمياً وتربوياً، ومنهم من ردها إلى طرق التدريس المستخدمة في تعليم اللغة العربية ومنهم من ردها إلى المعلم باعتباره هو محور العملية التعليمية، لذلك أصبح من الأهمية بمكان الربط الوثيق بين اتجاهات معلمي اللغة العربية وارتياحهم المهني وروحهم المعنوية وأدائهم التدريسي، لأن الاتجاهات الإيجابية والروح المعنوية المرتفعة والارتياح المهني للعاملين في مجال ما يعد قوة داخلية دافعة على الإنجاز، أما إذا كانت الاتجاهات سلبية والروح المعنوية منخفضة وهناك حالة من عدم الرضا المهني، فإنها تمثل عوامل سلبية تؤدي إلى عدم العناية بالمهنة والتنصل من مسؤولياتها (نعامة، سليم، ١٩٩١، ٤٢)، لذلك كان من المهم التعرض لدراسة اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو مهنتهم، فما المقصود بالاتجاه، وخصائصه، ومكوناته؟

مفهوم الاتجاه وخصائصه:

يقصد بالاتجاه " مجموع ما يشعر به الفرد نحو موضوع معين شعوراً إيجابياً أو سلبياً، ويشمل فكرة الفرد عن الموضوع ومفهومه عنه وعقائده وانفعالاته وآماله وتطلعاته ومخاوفه وآرائه المتعلقة بهذا الموضوع (عيسوي، عبد الرحمن، ١٩٩٠، ٤٤٣)، أو أنه مفهوم يعكس مجموع استجابات الفرد– كما تتمثل في سلوكه– نحو الموضوعات والمواقف الاجتماعية التي تختلف نحوها استجابات الأفراد بحكم أن هذه الموضوعات والمواقف تكون جدلية بالضرورة– أي تختلف فيها وجهات النظر– وتتسم استجابات الفرد بالقبول أو الرفض بدرجات متباينة (داود، عزيز، وحسين، تحسين، ١٩٩٠، ١٦).

وبناء على التعريفات المتعددة للاتجاه فقد تم تحديد عدد من الخصائص المميزة للاتجاه تتمثل في(قطامي، يوسف، ١٩٨٩، ١٦٣):

- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة من خلال ما يواجهه الفرد من خبرات أو أنشطة أو مواقف.
- تتكون الاتجاهات نتيجة تفاعل الفرد مع ما يواجهه من موضوعات ومواقف.

- تتعدد الاتجاهات وتختلف حسب ما ترتبط به من متغيرات.
- بعض الاتجاهات تظهر في سلوكيات الفرد الشعورية، وبعضها الأخر يظهر في سلوكيات الأفراد اللاشعورية.
- تتسم اتجاهات الأفراد نحو الأشياء، والموضوعات بصفة الثبات النسبي.
- الاتجاهات قابلة للتعديل والتغيير تحت ظروف التعليم، وبعضها نمطي يقاوم التغيير.
- الاتجاهات قابلة للملاحظة والقياس والتقدير ويمكن التنبؤ بها.

مكونات الاتجاه: يتكون الاتجاه من ثلاث مكونات (إبراهيم، خيري، ١٩٩٠، ٥١):

- **المكون المعرفي:** ويعني ما لدى الفرد من معارف ومعتقدات وخبرات ومعلومات حول موضوع معين.
- **المكـون الانفعـالي:** ويُبنى هذا المكون على المكون السابق، وهو الشعور بالسلب أو بالإيجاب تجاه ذلك الموضوع بناء على المعلومات المقدمة عنه.
- **المكون السلوكي:** ويترتب هذا المكون على المكونين السابقين، حيث يسلك الفرد بناء على اتجاهه نحو الموضوع سلباً أو إيجاباً.

أهمية الاتجاهات ووظائفها:

تمثل الاتجاهات حلقة الوصل بين المعتقدات والسلوك، إذ لا يمكن إغفال الاتجاهات كمؤثر عال في سلوكيات الفرد، فالاتجاهات تعمل على تحديد سلوك الفرد وأقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين وتيسر للفرد القدرة على أداء السلوك واتخاذ القرارات في المواقف المتعددة ٠ في شيء من الاتساق والتوحد الذي يعمل على بلورة وتوضيح صورة العلاقة بين الفرد وبين عالمه الاجتماعي ٠ كما أنها توجه استجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة، وتحمله على أن يحس ويدرك بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية، وأن اتجاهاته المعلنة تعبر عن

مـدى مـسايرته لمـا يـسود مجتمعـة مـن معـايير وقـيم ومعتقـدات (زهـران ، ١٩٨٤، ص١٤٥).وتتمثل أهمية الاتجاهات فى:

- دراسة الاتجاهات تساعدنا على فهم العالم المحيط بنا.
- إن اتجاهاتنا المكونة نحو المهن المختلفة هي التي ستحدد لنا نوع المهنة التي نختارها في المستقبل.
- بما أن الاتجاهات التي يحملها الفرد هي انعكاس لأنساقه القيمية فهي تسمح له بالتعبير عن هذه الأنساق.

كما تؤدي الاتجاهات الوظائف الآتية:

١-**الوظيفة النفعية:** تحقق الاتجاهات للفرد الكثير من الأهداف حيث تزوده بالقدرة على التكيف مع المواقف المتعددة، فتبني الفرد لبعض الاتجاهات نحو بعض الأشياء أو الموضوعات يهدف إلى تحقيق بعض الأهداف القيمية، حيث تعمل الاتجاهات بمثابة الوسائل للوصول إلى هذه الأهداف خاصة عندما يتعلق الأمر بتبني اتجاهات الجماعة للحصول على تقبلها.

٢- **الوظيفة التعليمية:** تقوم الاتجاهات هنا بدور المنظم لخبرات الفرد فتساهم في اتساق سلوكه وثباته النسبي في المواقف المختلفة، والاتجاهات تزود الفرد بالمرونة لفهم ما حوله ، وتقوده إلى اتخاذ السلوك المناسب في المواقف الجديدة

٣- **الوظيفـة الدفاعيـة:** أن العديد من الاتجاهات ترتبط بما تحققه للفرد من إشباعات أكثر من ارتباطها بالخصائص الموضوعية لموضوع الاتجاه، فالفرد قد يتبنى اتجاهات معينة لا لخصائص موجودة في موضوع الاتجاه، بل لأنها تؤدي إلى حل بعض صراعاته الداخلية.

٤- **الوظيفة التعبيرية:** يقوم الفرد احياناً بتبني بعض الاتجاهات لأنها ربما تقدم له المساندة التي يحتاجها لتبرير سلوكه. خصوصاً عندما يغير الفرد بعض مسارات حياته. وهنا يحتاج لتبني اتجاهات توافق هذا التعديل في حياته ٠

كيفية قياس الاتجاهات:

لقد تعددت و تنوعت طرق قياس الاتجاهات ونذكر منها مايلي:

طريقة ليكرت: تعد من أكثر الطرق شيوعا كونها تستخدم في قياس الاتجاهات و هي أكثرها شمولا و دقة و أيسرها صنعا و أسهلها تطبيقا و قد أعتمد ليكرت للتعرف على الاتجاه نحو موضوع معين على وضع سلم يتكون من خمس درجات: موافق جدا (5) موافق(4) غير متأكد(3) غبر موافق(2) معارض(1) . ففي حالة ما إذا كانت الإجابات موجبة فإنها تعطي الترتيب التالي (٥-٤-٣-٢-١)، أما إذا كانت الإجابات سالبة فهي تعطي بالترتيب التالي (١-٢-٣-٤-٥). وتجمع درجات الفرد في الاتجاه الواحد حيث تدل الدرجة التي يحصل عليها الفرد على اتجاهه العام.

وهذه الدرجة يمكن تفسيرها فقط في ضوء توزيع درجات الأشخاص الأخريين كما يحدث في الاختبارات النفسية الأخرى . (الطيب،أحمد، ١٩٩٩،ص ص٩٨-٩٩)

طريقة بوجاردس: وتسمى طريقة البعد الاجتماعي، و ظهرت هذه الطريقة بين الجماعات القومية، حيث يتمثل مقياس البعد الاجتماعي إذ يحتوي على عبارات تقيس قوى الفرد أو بعده أو تسامحه أو تعصيه أو تقبله أو نفوره من الجماعات أو جنس معين، ويستخدم هذا المقياس لقياس الاتجاهات نحو القوميات و المجتمعات كاليهود، الزنوج، العمال، الانجليز ....الخ، وتمثل الاستجابة الأولى أعلى درجات (اتجاه موجب)، والاستجابة الأخيرة تمثل أقصى درجات البعد (الاتجاه السالب) ويلاحظ هذا المقياس أنه سهل التطبيق، إلى أن المسافات بين درجاته ليست متساوية تماما.

طريقة جتمان : هو مقياس تجمعي متدرج ترتب فيه الفقرات من الأقل تأييدا إلى الأكبر تأييدا . بحيث إذا وافق المفحوص على عبارات معينة فإنه يوافق أيضا على كل الفقرات التي تعبر عن اتجاه أقل تأييد، إلا أن استخدام طريقة جتمان لقياس الاتجاهات تعتبر محدودة لأنها لا تصلح إلا لبيان اتجاهات التي تكون متدرجة

طريقة ثيرستون: تستخدم لقياس الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات و يتكون هذا المقياس من عدد من العبارات بينها فواصل أو مسافات متساوية تصف الاتجاه من أقصى الايجابية إلى أقصى السلبية ويطلق على هذه الطريقة مقياس المسافات المتساوية ظاهريا، ويتم بناء هذه الطريقة عن طريق وضع عدد كبير من العبارات على ورقة منفصلة وتعرض على محكمين ويطلب من كل واحد منهم إعطاء كل عبارة علامة تتراوح بين ١ حتى ١١ لتعبر عن اتجاهه نحو هذه العبارة حيث تمثل العلامة (١) أقصى درجات الموافقة و العلامة (١١) التي تمثل أكبر درجات المعارضة أو الرفض، وتستعبد العبارات الغامضة أو غير مناسبة التي اختلف في شأنها المحكمون، وتبقى فقط العبارات التي تم إجماع المحكمين عليها مع مراعاة الاستبعاد أراء المحكمين غير المبالين ثم تؤخذ قيمة المتوسط العلامات المعطاة لكل عبارة .

ويعطى لكل عبارة وزنا معينا بناء على متوسط العلامات وعدد بدائل الفقرات ثم يتم بعد ذلك اختيار انسب تلك العبارات بحث تبعد الواحدة عن الأخرى بنفس الدرجة تقريب وتوزع هذه العبارات في المقاييس بشكل عشوائي إلى غير مرتبة حسب أوزانها و ذلك من أجل أن يحكم الفرد على العبارة من حيث تأثير محتواها عليه ومدى ملاءمتها لاتجاهه بدلا من استدلال على محتواها من وضعها وترتيبها بالنسبة لغيرها من العبارات.

الاتجاه نحو مهنة التدريس:

أشارت بعض الدراسات السابقة التي اهتمت باتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس إلى مجموعة من العوامل التي يمكنها أن تحدد اتجاه المعلمين نحو مهنتهم بالسلب أو بالإيجاب ، ما يلي:

١. العمل نفسه؛ ويتضمن الاهتمام الذاتي بالعمل، وتنوع العمل، وفرص التعلم، وصعوبة العمل ومقداره، وفرص الترقي والنجاح والمكانة.

٢. الأجر؛ ويتضمن مقدار الأجر وأسس تقديره.

٣. الاعتراف؛ ويتضمن المديح، والنقد، والمصداقية.

٤. ظروف العمل؛ ويتضمن ساعات العمل، وفترات الراحة، وطبيعة مكان العمل وبيئته.

٥. المزايا؛ وتتضمن المعاش التقاعدي والرعاية الطبية والتأمين على الحياة والإجازات.

٦. الذات؛ وتتضمن القيم والمهارات والقدرات المؤهلة للقيام بالعمل.

٧. الإشراف؛ ويتضمن نوع الإشراف الإداري والتربوي وكفاية المهارات التنفيذية.

٨. الزملاء؛ ويتضمن الصداقة والتعاون فيما بينهم وتوفير مناخ جيد للعمل.

٩. أفراد الأسرة؛ ويتضمن تقديم المساعدة والدعم المعنوي والتقدير للعمل (Mccornick، E، &Ilge,D,1985، 310 -309).

فهذه العوامل يمكن أن تؤثر فيما يقوم به معلم اللغة العربية من أدوار في حياته الشخصية والاجتماعية والعلمية والعملية، وقد أكدت دراسات عديدة على أهمية العوامل المعنوية والاتجاهات في أداء المعلمين لعملهم منها دراسة (جونس Jonce، 2001، نخلة، ناجي، ٢٠٠١، ونعامة، سليم، والشيزاوي، عبد الغفار، وأبو زيد، فاروق، ٢٠٠٨).

كما أمكن تحديد الأبعاد المتفق عليها بين هذه الدراسات في قياس الاتجاه، وتشمل: اتجاهاته نحو تدريس، ونحو بيئة العمل، ونحو أدواره المتوقعة.

ومن ثم يعرف الباحث الاتجاه نحو مهنة التدريس إجرائيا بأنه: "عبارة عن محصلة استجابات معلم اللغة العربية بالقبول أو الرفض التي يبديها تجاه مهنة التدريس، معبراً عن مشاعره ومعتقداته وآرائه واتجاهاته نحو تدريس اللغة العربية، وبيئة العمل، وأدواره المتوقعة. ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها في المقياس المعد لهذا الغرض".

واتجاهاته نحو تدريس اللغة العربية، وبيئة العمل، وأدواره المتوقعة.

وفي حدود علم الباحث لم تتعرض أي من الدراسات السابقة لقياس اتجاهات معلمي اللغة العربية وعلاقة تلك الاتجاهات بالأداء التدريسي في المملكة العربية السعودية.

رابعاً- الأداء التدريسي لمعلم اللغة العربية:

تتعدد تعريفات الأداء كمصطلح تربوي، إذ يعرفه جود " :Good الأداء بأنه إنجاز فعلى وحقيقي للقدرات الفكرية الكامنة "(Good، C: 1973، p.414)

ويعرفه عادل الأشول بأنه: "السلوك الملاحظ فى موقف معين ويستدل عليه من ملاحظة سلوك الفرد". (الأشول، عادل، ١٩٨٧: ٧١٦)

ويعرفه البزاز بأنه: " الفعل الإيجابي النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومة، والتمكن الجيد من أدائها تبعاً للمعايير الموضوعة. (البزاز، حكمة، ١٩٨٩: ١٩٨)

ويري كل من أحمد حسين اللقاني وعلى أحمد الجمل أن الأداء هو ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل معين. (اللقاني، أحمد، و الجمل، على، ١٩٩٩: ١٢)

أهمية الأداء التدريسى:

تنبع أهمية الأداء التدريسى من خلال حجم التأثير الذى يحدثه التدريس فى أداء المهارات، حيث إن الموقف التعليمى يتكون من ثلاثة عناصر رئيسة بينها تفاعل متبادل فى صورة تأثير وتأثر هى (المعلم – المنهج – التلميذ) وكلما ارتقى أداء المعلم ارتفع مستوى أداء تلاميذه.

الأسس التى يقوم عليها الأداء التدريسى الجيد:

ينبغى أن يعتمد التدريس الجيد على أسس علمية يلتزم بها حتى يحقق الأهداف المحددة له سلفاً. مثل النشاط الذاتى والمشاركة الإيجابية للمتعلم، والتى من خلالها قد

يقوم بالبحث مستخدماً مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية ؛ كالملاحظة ووضع الفروض، والقياس، وقراءة البيانات والاستنتاجات وغيرها؛ مما يمكنه من التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه، وتحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه.

من ناحية أخرى يرى البعض أن التدريس الجيد هو"الذى يعكس براعة المعلم فى عرض مادته، وتعضيد العلاقات الشخصية بين التلاميذ وبينه، وخلق الإثارة العقلية لدى المتعلمين وعقد الصلة الإيجابية معهم وتنمية أنماط العواطف والعلاقات التى تثير دافعيتهم، لبذل أقصى الأداء" . (شحاتة، حسن، وأبو عميرة، محبات، ١٩٩٤، ٧٠)

أساليب قياس وتقويم الأداء التدريسى:

يقصد بتقويم الأداء التدريسى: تقويم أداء المعلم داخل الفصل، وبيان مدى إتقانه واستخدامه لمهارات التدريس اللازمة لنجاحه فى عملية التدريس من إستراتيجيات وأساليب تدريسية وأنشطة متعددة، ومدى قدرته على إدارة الفصل، والقيام بكافة الأنشطة التربوية.

- وقد حددت الأبحاث والدراسات السابقة وأيضاً الأدبيات فى هذا المجال عدة أهداف لتقويم الأداء التدريسى: تزويد المعلمين بتغذية راجعة حول أدائهم التدريسى لأغراض التقويم والتوجيه الذاتى نحو تعديل الأهداف التدريسية، ومحتوى التدريس، استراتيجيات التدريس وغيرها من عناصر منظومة التدريس، وليكون لدى المعلم وعي كامل بكفايته ومستواه المهنى، لكى يبذل جهوده ويعمل على تطوير ذاته وتنمية مستواه المهنى.
- تزويد القائمين على العملية التعليمية بتغذية راجعة عن كفاية المعلم فى وظيفته وذلك بغرض تعديل مناهج إعداد المعلمين، ووضع برامج التدريب أثناء الخدمة لتلافى النقص فى الإعداد.
- تحديد المعلمين غير الفعالين تدريسيا بغرض تحسين مستواهم ورفع كفايتهم.

- التعرف على مستويات التلاميذ فى إطار الأهداف التى يرجى تحقيقها.
- اتخاذ القرارات الإدارية المناسبة الخاصة بأعمال الترقية والمكافأة أو النقل، وغير ذلك مما فيه صالح العمل.(زيتون، حسن، ١٩٩٩، ٤٧٨) و(الخياط، عبد الكريم، وذياب، عبد الرحيم، ١٩٩٦، ٣٣)

أساليب تقويم أداء المعلمين:

هناك عدة أساليب للتقويم تنتمى إلى اتجاهات ثلاثة رئيسة هى:

- تقويم أداء المعلم بناءً على مخرجات التعليم: ويركز هذا الاتجاه على معيار الإنتاجية حيث يرى فى تعلم التلاميذ مؤشراً صادقاً لأداء المعلمين.
- تقويم أداء المعلم بناءً على سلوك المعلم: ويركز هذا الاتجاه على ملاحظة المهارات التدريسية التى يقوم بها المعلم داخل الفصل ويتم القياس فى هذه الحالة ببطاقة الملاحظة.
- تقويم أداء المعلم بناءً على سلوك المتعلم: ويهتم هذا الاتجاه بمدى قدرة المعلم على تهيئة البيئة التعليمية التى تتيح للمتعلم وتساعده على اكتساب الخبرات والمعارف والمهارات التى تظهر نتائجها على سلوك التلاميذ من خلال ممارسة الأنشطة التعليمية. (الكندري، عبد الله، ١٩٩٤، ١٢٦)

وهناك أساليب أخرى أشار إليها أحد الباحثين وهى:

- تقويم المعلم فى ضوء أراء التوجيه الفنى، وهو السائد غالباً.
- تقويم أداء المعلم عن طريق أخذ آراء تلاميذه، وهو فعال إذا تم ضبطه جيداً.
- التقويم الذاتى للمعلم عن طريق مراجعته لأدائه وتعديل سلوكه التدريسى فى ضوء ما يكتسبه من معلومات وتوجيه.
- تقويم المعلم عن طريق أخذ آراء زملائه فيه، ويكون هذا الأسلوب من خلال تقديم استبانة إلى الزملاء المعلمين بقصد التعرف على أحكامهم تجاه مستوى

زميلهم، ولكن قد يتدخل فى هذا الأسلوب العوامل الذاتية وعدم الموضوعية. (جوزيف، ومان، ١٩٨٩، ٢٣١-٢٣٢)

وهناك رأى آخر يرى أن تقويم الأداء التدريسى للمعلم يعتمد على ثلاثة معايير هى:

١. معيار المعرفة: ويتضمن الحقائق والمبادئ، والتصميمات والمفاهيم المتوقع توافرها لدى المعلم.

ولتقويم هذا الجانب فى البحث الحالى يتم تطبيق اختيار تحصيلى فى الجوانب المعرفية المرتبطة بتنمية مهارات التدريس من خلال اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

٢. معيار الأداء: وهو سلوك المعلم التدريس داخل الفصل، ولتقويم هذا الجانب فى البحث الحالى يتم تطبيق بطاقة ملاحظة الأداءات التدريسية لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

٣. معيار النتائج أو المخرجات: وهذا المعيار يرتبط بمدى ما يحققه المعلم فى نمو تلاميذه. (عبده، عبد المؤمن **محمد، ١٩٩١، ٧)**

إجراءات البحث:

للإجابة على أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه سارت إجراءات البحث على النحو الاتى:

إعداد أدوات البحث وضبطها:

أولاً- بناء مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس: مرت عملية بناء المقياس بالخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من المقياس:**

استهدف المقياس التعرف على اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس اللغة العربية.

- **الطريقة المستخدمة في المقياس:**

اختار الباحث طريقة (ليكرت) للتقديرات المتجمعة ذات الصورة الخماسية، وذلك لما تتميز به من سهولة في الاستخدام وتقليل عامل الصدفة إلى جانب ملاءمتها للفئات العمرية المختلفة، كما أكدت الدراسات أن مقاييس الاتجاه المعدة بواسطة طريقة ليكرت تعطي معامل ثبات أكثر من غيرها، وتعتمد هذه الطريقة على تقديم مجموعة من العبارات للفرد، ويطلب منه التعبير عن نوعية اتجاهه من خلال بدائل خمسة تبدأ بالموافقة وتنتهي بالرفض(أوافق بشدة– أوافق– لا أدري– أعترض– أعترض بشدة).(حوطر، صلاح، وإسماعيل، محمد، ١٩٨٤، ٢٩).

- **تحديد أبعاد المقياس:**

استخلص الباحث أبعاد المقياس من الأدبيات التربوية في هذا المجال، وقد تم تحديد ثلاثة أبعاد تتمثل في:

١. البعد الأول: التوجه نحو تدريس اللغة العربية.
٢. البعد الثاني: بيئة العمل بالمدرسة.
٣. البعد الثالث: أدوار المعلم المتوقعة منه.

- **صياغة عبارات بنود المقياس:**

في ضوء الأبعاد الثلاثة السابقة قام الباحث بصياغة مجموعة من العبارات التي تعبر عن مواقف غير مباشرة والتي تندرج تحت كل بعد، وتقيس موضوع الاتجاه في هذا البعد، وقد بلغ مجموع عبارات المقياس(٣٠) عبارة مندرجة تحت الأبعاد الثلاثة لكل بعد ١٠ عبارات.

- **الصدق المنطقى للمقياس:**

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي بِشأن ملائمة أبعاد المقياس، وارتباط العبارات بأبعاده المحددة، وسلامة تلك العبارات من حيث: الصياغة وملائمة المفردات.

وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات على مفردات المقياس حيث رأوا حذف بعض العبارات وتعديل عبارات أخرى وقام الباحث بتعديل تلك المفردات وفقا لآرائهم

وقد اتفق المحكمون على صورة المقياس بعد إجراء بعض التعديلات على العبارات وحذف بعضها لضعف ارتباطها بالهدف.

- **التجربة الاستطلاعية للمقياس:**

تم تجريب المقياس على عينة من معلمي اللغة العربية بمدينة "بريدة" بمنطقة القصيم، وعددهم (١٠) معلمين بالمرحلة المتوسطة، في بداية الفصل الدراسي الأول (١٤٣٥/١٤٣٤) واستهدفت التجربة الاستطلاعية لحساب ثباته، والتأكد من قدرة عباراته على التمييز.

أ- حساب ثبات المقياس وصدقه:

تم حساب ثبات المقياس بحساب معامل (ألفا كرونباخ) للمقياس ككل، وقد بلغ ٠.٨٩ وهي قيمة تشير إلى ثبات المقياس.

ب- حساب صدق المقياس:

تم حساب الصدق الذاتي من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات فبلغ 0.95 وهو معامل صدق مرتفع.

ج- قدرة عبارات المقياس على التمييز:

لكي تكون عبارات المقياس قادرة على التمييز يجب أن تكون جدلية وتؤدي إلى اختلاف الاستجابات بين المفحوصين ذوي الاتجاهات المتفاوتة، حيث ترى "رمزية الغريب" أنه إذا زادت الاستجابة لعبارة ما عن ٩٠% من عدد أفراد العينة دل على ذلك على عدم قدرة العبارة على التمييز وعلى ذلك ينبغي حذف مثل هذه العبارة أو تعديلها(الغريب، رمزية، ١٩٨١، ٦٩١).

وقد قام الباحث بتحديد قدرة عبارات المقياس على التمييز بحساب النسبة المئوية لكل استجابة من الاستجابات المقابلة لكل عبارة بهدف حذف أو تعديل العبارات التي

تزيد نسبتها لإحدى الاستجابات عن ٩٠% وكذلك التي تقل عن ١٠%، وعلى ضوء ذلك إلى جانب آراء المحكمين فقد تم حذف (٥)عبارات، كما تم تعديل صياغة (٤) عبارات، وأصبح المقياس في صورته النهائية[١] يتكون من (٢٥) عبارة موزعة كما هو موضح بالجدول(١).

جدول (١) العبارات التي يقيسها المقياس موزعة على الأبعاد الاتجاه

أبعاد المقياس	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	العدد	الوزن النسبي
التوجه نحو تدريس اللغة العربية	١، ٧، ١٣، ١٤، ١٨	٨، ٤، ١٧	٨	٣٢%
بيئة العمل بالمدرسة	٣، ١٦، ٢١، ٢٤.	٢، ١٠، ٩، ١٥	٨	٣٢%
أدوار المعلم المتوقعة منه	٥، ١١، ١٩، ٢٠، ٢٣	٦، ١٢، ٢٢، ٢٥	٩	٣٦%
مجموع العبارات	٢٥			

- **تصحيح المقياس:**

كما تم تصحيح المقياس وفقاً لمستويات الاستجابة كما هو موضح بالجدول(٢)

جدول رقم (٢) طريقة تصحيح مقياس الاتجاهات

الاستجابة	أوافق بشدة	أوفق	لا أدري	أعترض	أعترض بشدة
الموجبة	٥	٤	٣	٢	١
السالبة	١	٢	٣	٤	٥

ثانياً- بناء بطاقة الملاحظة:

١- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:

قام الباحث بإعداد بطاقة الملاحظة للوقوف على أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة (عينة البحث) من حيث مهارات التخطيط للدروس، ومهارات التدريس، والمشاركة في الأنشطة المدرسية.

---

(١)ملحق رقم (١) مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس

٢- تحديد محاور بطاقة الملاحظة:

استخلص الباحث محاور بطاقة الملاحظة من الأدبيات التربوية في هذا المجال، ولما كانت هناك مهارات تدريسية أساسية وأخرى فرعية عديدة تنبثق منها فقد تم الاقتصار على ثلاثة محاور تتمثل في:

- المحور الأول: مهارات تخطيط الدرس(الأهداف، المحتوى، استراتيجيات التدريس، الوسائل التعليمية، التقويم).
- المحور الثاني: مهارات التدريس(التهيئة، عرض الدرس، التقويم).
- المحور الثالث: المشاركة في الأنشطة المدرسية.

٣- صياغة عبارات البطاقة:

تم صياغة عبارات البطاقة في صورة إجرائية واضحة يسهل ملاحظتها، كما تم صياغتها في شكل عبارات قصيرة تخاطب المفرد في زمن المضارع، ولا تحتمل أكثر من معنى، كما تم تحديد خمسة مستويات متدرجة للأداء، وذلك حتى يمكن الحكم على أداء كل معلم في ضوء الدرجة التي يحصل عليها طبقاً لمستويات الأداء المحددة سلفاً، كما عرضها على مجموعة من المحكمين الذين أجروا عليه بعض التعديلات واقتراح تقسيم المحور الأول والثاني إلى أبعاد يتم قياس أداء المعلمين في كل بعد منها بدقة من خلال التقدير الكمي.

ب- حساب ثبات البطاقة:

حدد كوبر مستوى الثبات بدلالة الاتفاق، فإذا كان عدد مرات الاتفاق أقل من ٧٠% فهذا يعبر عن انخفاض ثبات بطاقة الملاحظة، أما إذا كانت نسبة الاتفاق ٨٥% فأكثر فهذا يدل على ارتفاع نسبة الثبات(Cooper، 1978، J، P.3)، وقد قام اثنان من المعلمين ذوى الخبرة بتطبيق البطاقة – بعد أن قام الباحث بشرح البطاقة لهما وكيفية استخدامها – حيث استخدم أسلوب اتفاق الملاحظين[١] لحساب ثبات البطاقة، وقد تم

---

(١) بواسطة معلم للغة العربية وآخر زميل له بنفس عدد سنوات الخبرة والمؤهل.

معالجة النتائج التي تم التوصل إليها نتيجة الملاحظة المزدوجة باستخدام معادلة كوبر لحساب مرات الاتفاق

والاختلاف كما يلي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

وقد بلغت نسبة الاتفاق للبطاقة بمحاورها، ٨٧% مما يشير إلى ثبات البطاقة وصلاحيتها وتم اعدادها فى صورتها النهائية[1] تمهيداً للتطبيق الميداني.

صدق بطاقة الملاحظة

للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة استخدم الباحث صدق المحتوى وذلك بعرضها على مجموعة من المتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس وقام الباحث بتعديل بعض البنود وفق آراء وملاحظات المحكمين

٤- التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة:

تم تجريب بطاقة الملاحظة على عينة من معلمي اللغة العربية بمدينة "بريدة" بمنطقة القصيم، وعددهم (١٠) معلمين بالمرحلة المتوسطة،

عرض نتائج البحث:

للتحقق من صحة فروض البحث تمت معالجة البيانات احصائياً وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

١. **التحقق من صحة الفرض الاول:** اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو مهنة التدريس تحقق حد الكفاية بما لا يقل عن (٨٠%). وقد جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم(٣).

(١) ملحق رقم (٢) بطاقة الملاحظة فى صورتها النهائية

جدول (٣) يوضح المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو مهنة التدريس

المحور	العينة	المتوسط	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	أعلى درجة	أقل درجة	المدى
التوجه نحو تدريس اللغة العربية	٨١	٢٦,٤	٦٦%	٤	٣٦	١٧	١٩
بيئة العمل بالمدرسة	٨١	٢٥,١	٦٢,٧٥%	٣,٨	٣٥	١٤	٢١
أدوار المعلم المتوقعة منه	٨١	٣٠,٦	٦٨%	٥,٨	٤٤	١٦	٢٨
إجمالي المقياس	٨١	٨١,٤	٦٥,١٢%	١١,٨	١١٢	٤٧	٦٥

يتضح من الجدول رقم (٣) عدم وصول اتجاهات معلمي اللغة العربية إلى حد الكفاية، وبذلك يرفض الفرض الأول ويقبل الفرض البديل، حيث جاءت نتائج اتجاهات المعلمين نحو تدريس اللغة العربية دون حد الكفاية، وقد جاءت أعلى الاستجابات في المحور الخاص باتجاه المعلم نحو الأدوار المتوقعة منه حيث بلغ ٦٨%، أما أدناها فقد جاء في المحور المتعلق باتجاه المعلم نحو بيئة العمل حيث بلغ ٦٢,٧٥%، بينما تقاربت لدرجة التطابق استجابات المعلمين في المحور الخاص بالتوجه نحو تدريس اللغة العربية وإجمالي نتيجة المقياس، حيث جاءت الأولى ٦٦%، والثانية ٦٥,١٢%.

٢. **التحقق من صحة الفرض الثاني:** يحقق الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية حد الكفاية بما لا يقل عن (٨٠%)، وقد جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٤).

جدول(٤) يوضح المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لأداء معلمي اللغة العربية

المحور	العينة	المتوسط	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	أعلى درجة	أقل درجة	المدى
مهارات تخطيط الدرس	٨١	٩٧,٣	٦٩,٥%	١٣,٣	١٢٦	٨١	٤٥
مهارات التدريس	٨١	١١٠,٤	٧١%	١٨,٢	١٤٧	٨٢	٦٥
المشاركة في الأنشطة المدرسية.	٨١	١٢,٨	٤٢%	٤,٥	٢٤	٧	١٧
بطاقة الملاحظة ككل	٨١	٢١٩,٦	٦٧,٦	٣١,٨	٢٩٠	١٧٩	١١١

يتضح من الجدول رقم (٤) عدم وصول أداء معلمي اللغة العربية لحد الكفاية، وبذلك يرفض الفرض الثانى ويقبل الفرض البديل، حيث جاءت نتائج الأداء متدنية خاصة في المحور الخاص بمشاركة المعين في الأنشطة المدرسية حيث بلغ ٤٢%، وهي نسبة متدنية جداً مقارنة بباقي المحاور وإجمالي نتيجة بطاقة الملاحظة، حيث بلغ النسبة المئوية لمهارات التخطيط ٦٩,٥%، والنسبة المئوية لمهارات التدريس بلغت ٧١%، وهذا شيء طبيعي لأن هناك ارتباط بين تخطيط الدرس وتنفيذه، فالتخطيط الجيد للدرس يؤدي لتنفيذ جيد والعكس، بينما بلغت النسبة المئوية للبطاقة ككل ٦٧,٦%.

٣. **التحقق من صحة الفرض الثالث:** توجد فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات معلمي اللغة العربية تُعزى لعدد سنوات خبرتهم. وقد جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (٥).

جدول (٥) يوضح الفرق بين اتجاهات معلمي اللغة العربية وفقاً لسنوات خبرتهم

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	ت	الدلالة ٠,٠٥
نحو تدريس اللغة العربية	أقل من ٥ سنوات	٤٧	٢٧	٤	٧٩	١,٤	٠,٧٩ غير دال
	٥ سنوات فأكثر	٣٤	٢٥,٧	٤	٧٩	١,٤	
نحو بيئة العمل بالمدرسة	أقل من ٥ سنوات	٤٧	٢٦	٤,٧	٧٩	١,٧	٠,٤٦ غير دال
	٥ سنوات فأكثر	٣٤	٢٤	٤,٨	٧٩	١,٧	
نحو أدواره المتوقعة منه	أقل من ٥ سنوات	٤٧	٣١,٣	٥,٦	٧٩	١,٢	٠,٧٣ غير دال
	٥ سنوات فأكثر	٣٤	٣٠	٦,٢	٧٩	١,١	
إجمالي المقياس	أقل من ٥ سنوات	٤٧	٨٣,٣	١١,١	٧٩	١,٧	٠,٥٩ غير دال
	٥ سنوات فأكثر	٣٤	٧٩,١	١٢,٨	٧٩	١,٦	

يتضح من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات معلمي المجموعتين نحو مهنة التدريس؛ سواء من هم أقل من (٥) سنوات خبرة، أو من هم يمتلكون خبرة (٥) سنوات فأكثر سواء في النتيجة الإجمالية للمقياس أو في المحاور المختلفة، وبذلك نرفض الفرض القائل بوجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات معلمي

اللغة العربية نحو المهنة بناء على سنوات الخبرة، ورغم ذلك نجد أن متوسط اتجاه المعلمين الذين يمتلكون مدة خبرة أقل من (٥) سنوات أعلى من المعلمين الذين تتراوح مدة خبراتهم بين (٥) سنوات فأكثر سواء في المحاور المختلفة للمقياس، أو في النتيجة الإجمالية له.

٤. **التحقق من صحة الفرض الرابع:** توجد فروق دالة إحصائياً بين أداء معلمي اللغة العربية تُعزى لعدد سنوات خبراتهم. وقد جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم(٦)، و(٧).

جدول(٦) يوضح الفرق بين أداء معلمي اللغة العربية وفقاً لسنوات خبرتهم

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	ت	الدلالة ٠,٠٥
مهارات تخطيط الدرس	أقل من ٥ سنوات	٤٧	٩٨,١	١٤,٢	٧٩	٠,٦٧	٠,٢٥ غير دال
	٥ سنوات فأكثر	٣٤	٩٦,١	١٢	٧٩	٠,٦٨	
مهارات التدريس	أقل من ٥ سنوات	٤٧	١١١,٣	١٩	٧٩	٠,٥٠	٠,٤٣ غير دال
	٥ سنوات فأكثر	٣٤	١٠٩,٢	١٧,٣	٧٩	٠,٥١	
المشاركة في تنفيذ الأنشطة المدرسية	أقل من ٥ سنوات	٤٧	١٢,٩	٤,٣	٧٩	٠,٠٢	٠,٤٣ غير دال
	٥ سنوات فأكثر	٣٤	١٢,٨	٤,٧	٧٩	٠,٠٢	
إجمالي بطاقة الملاحظة	أقل من ٥ سنوات	٤٧	٢٢١,١	٣٣,٨	٧٩	٠,٤٩	٠,٢٢ غير دال
	٥ سنوات فأكثر	٣٤	٢١٧,٦	٢٩,٣	٧٩	٠,٥٠	

جدول (٧) يوضح الفرق بين أداء معلمي اللغة العربية وفقاً لسنوات خبرتهم في الأبعاد المختلفة للأداء التدريسي

أبعاد الأداء التدريسي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	ت	الدلالة ٠,٠٥
مهارات تخطيط الدرس / الأهداف	أقل من ٥ سنوات	٤٧	٢٠	٣,٢	٧٩	١,١	٠,٨ غير دال
	٥ سنوات فأكثر	٣٤	١٩	٣,٢	٧٩	١,١	
المحتوى	أقل من ٥ سنوات	٤٧	٢٢	٤,٦	٧٩	٠,٩٦	٠,٧ غير دال
	٥ سنوات فأكثر	٣٤	٢١	٤,٣	٧٩	٠,٩٦	
استراتيجيات التدريس	أقل من ٥ سنوات	٤٧	١٨,٦	٤,١	٧٩	٠,٢٠	٠,٣ غير دال
	٥ سنوات فأكثر	٣٤	١٨,٤	٣,٩	٧٩	٠,٢١	
الوسائل والأنشطة	أقل من ٥ سنوات	٤٧	٢٨,١	٤,٨	٧٩	٠,٠٥	٠,٤ غير دال
	٥ سنوات فأكثر	٣٤	٢٨,٢	٤,٤	٧٩	٠,٠٦	
التقويم	أقل من ٥ سنوات	٤٧	٩,٣	٢,٥	٧٩	٠,١١	٠,٩ غير دال
	٥ سنوات فأكثر	٣٤	٩,٤	٢,٦	٧٩	٠,١١	
مهارات التدريس التهيئة	أقل من ٥ سنوات	٤٧	١٤,٥	٢,٩	٧٩	٠,١٣	٠,٤٣ غير دال
	٥ سنوات فأكثر	٣٤	١٤,٦	٢,٦	٧٩	٠,١٤	
عرض الدرس	أقل من ٥ سنوات	٤٧	٦٧	١٥,٦	٧٩	٠,٧٧	٠,٠٤ غير دال
	٥ سنوات فأكثر	٣٤	٦٤,٥	١٢,٥	٧٩	٠,٧٩	
التقويم	أقل من ٥ سنوات	٤٧	٣٢	٤,٩	٧٩	١	٠,٢ غير دال
	٥ سنوات فأكثر	٣٤	٣٠,٧	٥,٢	٧٩	١	

يتضح من الجدول رقم (٦) ورقم (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء المجموعتين التدريسي سواء من هم أقل من (٥) سنوات خبرة، أو من هم يمتلكون خبرة (٥) سنوات فأكثر سواء في النتيجة الإجمالية لبطاقة الملاحظة أو في المحاور وأبعادها المختلفة، وبذلك نرفض الفرض القائل بوجود فروق دالة إحصائياً بين أداء معلمي اللغة العربية التدريسي بناء على سنوات الخبرة، ورغم ذلك نجد أن متوسط أداء المعلمين الذين يمتلكون مدة خبرة أقل من (٥) سنوات أعلى من المعلمين الذين تتراوح مدة خبراتهم بين (٥) سنوات فأكثر سواء في المحاور المختلفة لبطاقة الملاحظة، أو في النتيجة الإجمالية لها، فيما عدا المحور الخاص بالمشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة، فالمتوسط يكاد يتطابق بين المجموعتين، حيث بلغ (١٢،٩)، (١٢،٨) للمجموعتين على الترتيب، بينما كان الفرق دالا إحصائياً بين المجموعتين، وذلك لصالح مجموعة المعلمين الذين هم أقل من (٥) سنوات خبرة، حيث بلغ مستوى الدلالة(٠،٠٤)، ويمكن إرجاع ذلك إلى الحماس الذي يتميز به أداء المعلمين في الخمس سنوات الأولى من حياته المهنية نظراً لحداثة الجرعة الأكاديمية والمهنية التي حصل عليها في مرحلة الإعداد الجامعي.

٥. **التحقق من صحة الفرض الخامس:** توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي.وقد جاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم(٨)

جدول(٨) معامل ارتباط بين اتجاهات معلمي اللغة العربية وأدائهم التدريسي

العلاقة الارتباطية	بطاقة الملاحظة(أداء معلمي اللغة العربية)
مقياس الاتجاهات(اتجاهات معلمي اللغة العربية)	٠،٦٥ **(دال عن مستوى ٠،٠١)

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود علاقة ارتباطيه دالة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي عند مستوى(٠،٠١) وبذلك نقبل الفرض القائل بوجود علاقة ارتباطيه موجبة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي.

مناقشة وتفسير نتائج البحث:

ما توصلت اليه نتائج التحليلات الإحصائية لفروض البحث على الدرجة الكلية للمقياس من عدم وجود دلالة في اغلب الفروض وهو ما بينته جداول النتائج السابقة، فإن هذه النتائج تختلف مع ما توصلت اليه بعض الدراسات وتتفق مع البعض الاخر.

وتكشف تلك النتائج أن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو مهنة التدريس محدودة وتقل عن حد الكفاية، الأمر الذي انعكس سلباً على أدائهم التدريسي بشكل عام، حيث أشارت النتائج إلى:

١. اتجاهات معلمى اللغة العربية نحو مهنة التدريس:

أشارت النتائج إلى عدم وصول اتجاهات معلمي اللغة العربية تجاه مهنة التدريس إلى حد الكفاية(٨٠٪)، سواء بالنسبة للمقياس ككل، أو بالنسبة لكل محور من المحاور، فقد كان الاتجاه غير إيجابي من جانب المعلمين، لم يختلف في ذلك المعلمين الذين يمتلكون خبرة (٥) سنوات فأكثر عن المعلمين الذين يمتلكون خبرة أقل من (٥) سنوات، وقد كان أكثر المحاور في الاتجاه غير الإيجابي من جانب المعلمين، هو الاتجاه نحو بيئة العمل والتعاون معها، ويمكن تفسير ذلك بالتطور الحادث في المجتمع السعودي وارتفاع مستوى الطموحات للأفراد والمجتمع ككل، الأمر الذي جعل العمل في مهنة التدريس بالنسبة للبعض أقل من مستوى طموحاتهم المادية، خاصة مع توافر أعمال يمكن أن تتيح راتب مادى أعلى مع مجهود أقل، هذا إلى جانب ارتباط أعداد منهم بأعمال (خاصة) أخرى إلى جانب مهنة التدريس، ويعتبر مهنة التدريس وسيلة للحصول على معاش التقاعد بمجرد وصوله للسن الذي يستحق فيه هذا المعاش، وهذا ما أكدته دراسات في بيئات مشابهة، مثل دراسة إبراهيم، عبد الرحمن السيد وعبد الحميد، محمد جمال الدين،(١٩٩٥)، ودراسة نعامة، سليم، والشيزاوي، عبد الغفار، وأبوزيد، فاروق، (٢٠٠٨).

إن النتائج السابقة تكشف عن أن اتجاهات معلمى اللغة العربية منخفضة رغم انها قد تكون عالية أثناء التحاقهم بكلية التربية وسرعان ما تبدأ هذه الاتجاهات بالتراجع كلما زادت السنوات الدراسية، وهو ما أكدته نتائج عدد من الدراسات السابقة ، كما بينت احدى الدراسات ان العزوف عن مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية قد يرجع الى ضعف رغبة الملتحقين بالكلية من خلال عدم وجود رغبة قوية للالتحاق بالكلية، وبالتالي قد يؤثر على المهنة إذا ما اجبروا على الالتحاق بالكلية دون الأخذ بالاعتبار رغباتهم الأولى. (الطاهر، مهدي، ١٩٩١).

٢. العلاقة بين اتجاه معلمي اللغة العربية وأدائهم التدريسي:

أشارت النتائج إلى عدم وصول أداء معلمي اللغة العربية إلى حد الكفاية (٨٠%)، سواء بالنسبة للبطاقة ككل أو بالنسبة لكل محور من محاور البطاقة على حدة، لم يختلف في تلك النتائج معلمي اللغة العربية الذين يمتلكون خبرة أقل من (٥) سنوات، أو الذين يمتلكون خبرة (٥) سنوات فأكثر، ويمكن إرجاع ذلك التدني في أداء معلمي اللغة العربية إلى تفاعل عوامل متعددة، كالإعداد المهني والأكاديمي ومناخ العمل، واتجاه المعلم نحو مهنته، حيث أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين اتجاه معلمي اللغة العربية نحو مهنتهم وأدائهم التدريسي، فكما كان اتجاه المعلمين نحو مهنة تدريس اللغة العربية غير إيجابي، فإن أدائهم التدريسي جاء دون مستوى الكفاية أيضاً، وهذا ما أكدته دراسات عديدة مثل: دراسة شوقي، حسنين (١٩٩٤)، ودراسة إبراهيم، عبد الرحمن، وعبد الحميد، محمد (١٩٩٥)، ودراسة واجنر وهيل Wagner& Hill، 1996، ودراسة Linda، Lumsen، 1998، ودراسة نخلة، ناجي (٢٠٠١)، ودراسة جونس Jones,2001، ودراسة نعامة، سليم، والشيزاوي، عبد الغفار، وأبوزيد، فاروق (٢٠٠٨).

ان هذه النتائج تتطلب إعادة النظر في تطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة من خلال التخطيط بشكل هادف ومستمر لتقديم المعايير

العالمية بصورة مناسبة للواقع فى المملكة والعمل على الترابط الأكاديمي والتواصل ما بين المؤسسات العلمية كالجامعات وغيرها.

توصيات البحث:

بناء على نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

١- ضرورة مراجعة وتحسين النظم الإدارية المتعلقة باختيار وتعيين معلمي اللغة العربية بمراحل التعليم المختلفة بالمملكة لضمان اختيار أفضل العناصر وأكثرها رغبة في العمل والاستمرار والتطوير فيه خلال فترة خدمتهم كمعلمين في المراحل الدراسية المختلفة.

٢- عقد ورش عمل لتدريب المعلمين أثناء الخدمة على تطبيق النظريات الأكاديمية والتربوية والسيكولوجية.

٣- تحديد فلسفة وأهداف إعداد معلم المستقبل، وإعادة النظر في الإجراءات التنفيذية لإعداد المعلم، مع الاهتمام بربط كليات إعداد المعلم بالمجتمع.

٤- حث الطلاب المعلمين على التعامل والتفاعل مع تكنولوجيا الحاضر والمستقبل.

٥- توفير التمويل المالي لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة في مواجهة العولمة.

٦- ضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة لمعلمي اللغة العربية من خلال التدريب المستمر على مستحدثات العملية التعليمية من مناهج، وطرق تدريس، وتقنيات تعليمية، وإدخال تجديدات وتحسينات وفق التوجهات العالمية في التدريب.

٧- ضرورة تبني ودعم المعايير العالمية فى برامج إعداد معلمي اللغة العربية، وبرامج تدريبهم لمحتوى علمي متعلق بالأدوار المتوقعة منه في المدرسة، حتى يكون على استعداد لها ولا يفاجئ بما يقابله في الميدان من تكليفات وأعباء متعلقة بالعمل.

٨– تحسين ظروف العمل بالمدارس وخلق جو من الألفة بين المعلمين وبعضهم والبعض، وبينهم وبين الجهاز الإداري بالمدرسة وبين المعلمين وجهاز الإشراف بالإدارات التعليمية، وذلك على أساس أن العلاقة بينهم هي علاقة تعاون وليست علاقة مراقبة وتفتيش وإصدار قرارات من طرف، وتنفيذها من الطرف الآخر دون مناقشة أو مساءلة عن جدوى تلك القرارات.

٩– تقديم الحوافز المادية والمعنوية لتشجيع وتحفيز معلمي اللغة العربية، ووضع النظم المنظمة لتقديم تلك الحوافز لتعزيز الأداء والتشجيع على العمل ورفع الروح المعنوية لدي المعلمين.

١٠– العمل على تحسن صورة ومكانة جميع المعلمين في المجتمع وفي وسائل الإعلام بما يرفع مكانته الاجتماعية في مؤسسات ومنظمات المجتمع المختلفة.

١١– تأكيد مكانة اللغة العربية وأهمية تعليمها وتعلمها، وأن تعليمها وتعلمها واجب ديني في المقام الأول فهي لغة القرءان الكريم، ومن ثم لابد أن يحظى من يقوم على تعليمها بمكانة متميزة في المجتمع.

تخفيف الأعباء الإشرافية والإدارية، وتقليل التكليفات التي قد توكل لمعلمي اللغة العربية بوصفها جزء من عملهم حتى لا يشعروا أن مهنة تدريس اللغة العربية عبء على كاهلهم فيتمنون التخلص منه في أقرب فرصة ممكنة، كما يجعلهم يؤدون عملهم دون إجادة.

المقترحات:

يقترح الباحث إجراء بحوث أخرى في هذا المجال لاستكمال ما بدأه هذا البحث ومنها:

١- التعرف على اتجاهات طلاب كليات التربية بالمملكة العربية السعودية، للتعرف على مدى اختلاف في بعض خطط الاعداد المختلفة على اتجاهات الملتحقين بها نحو مهنة التدريس.

٢- كشف العلاقة بين اتجاهات معلمات اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية وأدائهن التدريسي في المراحل (الابتدائية- المتوسطة- الثانوية).

٣- تحديد أسباب ضعف الاتجاه لدى معلمى التخصصات الأدبية والعلمية باختلاف المراحل الدراسية التى يعملون بها.

٤- تعرف أثر الارتياح المهني لمعلمي ومعلمات اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية على طموحهم المهني والوظيفي.

٥- كشف العلاقة بين اتجاه معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية و الأداء اللغوي لتلاميذهم (الأداء الشفوي / التحريري).

* * *

المراجع:

أولاً- المراجع العربية:

- إبراهيم، عبد الرحمن السيد، وعبد الحميد، محمد جمال الدين، (١٩٩٥)، محددات المناخ المدرسي الجيد بالمدرسة القطرية وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي للمعلمين وإنتاجية المدرسة، حولية كلية التربية، جامعة قطر، عدد (١٢)، قطر، كلية التربية، جامعة قطر.
- إبراهيم، خيري على، (١٩٩٠)، المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- الأشول، عادل أحمد، (١٩٨٧)، موسوعة التربية الخاصة، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- الجسار، سلوى والتمار، جاسم (٢٠٠٤). **واقع** برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب المعلم، مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، ٥: ٦٥ – ١٠٢.
- الخليلي، خليل يوسف:(٢٠٠٩)، الدور المتغير للمعلم في ضوء مستحدثات القرن الحادي والعشرين، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة العلوم، السنة٣٨، عدد١٧١.
- الطاهر، مهدى أحمد، (١٩٩١)، الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود.
- العايد، عبد الله حسين، (٢٠٠٦)، تشخيص مظاهر الضعف في مهارة تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وبناء برنامج لعلاج الضعف منها، رسالة دكتوراه غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود.
- الغريب، رمزية، (١٩٨١)، التقويم والقياس التربوي والنفسي، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- اللقاني، أحمد حسين، والجمل، على أحمد:(٢٠٠٣) **معجم المصطلحات التربوية المٌعرفة في المناهج وطرق التدريس**، ط٣، القاهرة، عالم الكتب.
- الكندري، جاسم وفرج، هانئ (٢٠٠١). الترخيص لممارسة مهنة التعليم : رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي، المجلة التربوية، جامعة الكويت، ١٥ (٥٨) : ١٣ – ٥٤.

- اليونسكو، شبكة المدارس المنتشية:(٢٠٠١) مقومات المعلم الناجح.. أطفال يبوحون بما يدور في خلدهم، مجلة التربية والتعليم، القاهرة، عدد٢٢.
- بلاسي، محمد السيد على:(٢٠٠٩) نحو النهوض باللغة العربية، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة ٣٨، عدد ١٧١.
- جابر، جابر عبد الحميد، (١٩٩٧)، التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين، مؤتمر تربية الغد في عالمنا العربي، العين، كلية التربية، جامعة الإمارات.
- حجاج، عبد الفتاح أحمد، (١٩٩٧)، رؤى مستقبلية لإعداد المعلم العربي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، مؤتمر تربية الغد في العالم العربي" رؤى وتطلعات"، ج١، القاهرة.
- حوطر، صلاح، وإسماعيل، محمد:(١٩٨٤) موازنة بين طريقتي ثرسيون وليكرت في قياس الاتجاه نحو العمل في الريف، مجلة دراسات وبحوث، مجلد٧، عدد٣، جامعة حلوان.
- داود، عزيز حنا، وحسين، تحسين علي:(١٩٩٠) علم تغيير الاتجاهات النفسية والاجتماعية، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- زيتون، كمال عبد الحميد، (٢٠٠٤)، تدريس العلوم للفهم : رؤية بنائية. الطبعة الثانية. القاهرة: عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام، (١٩٨٤)، علم النفس الاجتماعي، ط ٥، القاهرة، عالم الكتب.
- زين الدين، مصمودي (١٩٩٩). عوامل التكوين وعلاقتها باتجاهات طلبة المدرسة العليا للأساتذة نحو مهنة التدريس من خلال دراسة تتبعية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٦: ٢١٨ – ٢٦٠.
- سعيد، ردمان محمد، (٢٠٠٤)، تطوير برنامج إعداد المعلم بجامعة صنعاء في ضوء المعايير العالمية " تصور مقترح"، مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، جامعة صنعاء،١ (١) : ٦ – ١٩.
- سليمان، عرفات عبد العزيز، (٢٠٠٠)، الاتجاهات التربوية المعاصرة، رؤية في شئون التربية وأوضاع التعليم، ط ٤، القاهرة، الأنجلو المصرية.

- شوقي، حسنين:(١٩٩٤) دراسة تقويمية للمهارات التدريسية لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية الأزهرية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، عدد٤٥.
- عيسوي، عبد الرحمن محمد:(١٩٩٠) دراسات في علم النفس الاجتماعي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- فولان، ميخائيل، هارجريفز، أندي:(١٩٩٩) النمو المهني للمعلم والتغيير التربوي، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- قناوي، شاكر عبد العظيم، وصلاح، سمير يونس:(٢٠٠٠) الأدوار اللغوية المستقبلية لمعلم اللغة العربية ومدى إدراكه وممارسته لها في ضوء بعض المتغيرات، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- كنعان، أحمد علي، (٢٠٠١)، التربية العملية : دليل المشرف والطالب، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- متولي، نبيل عبد الخالق، والعجمي، محمد عبد السلام، وبنجر، آمنة أرشد: (٢٠٠٣) المدخل في أصول التربية، الرياض، مكتبة الرشد.
- متولي، ناريمان إسماعيل،(١٩٩٧)، تكنولوجيا النص التكويني (الهيبرتكست)، مؤتمر تربية الغد في عالمنا العربي، العين، كلية التربية، جامعة الإمارات.
- مرسي، محمد منير، (١٩٩٣)، فلسفة التربية، القاهرة عالم الكتب.
- مناصرة، يوسف عثمان،(٢٠٠٧)، تقويم محتوى تعليم المفردات في كتب اللغة العربية المرحلة الأساسية الأولى في الأردن، مجلة القراءة والمعرفة.
- نافع، سعيد عبده، (٢٠٠٦)، نحو رؤية مستقبلية لإعداد المعلم وتدريبه، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة العمل شبه الإقليمية حول إعداد المعلم وتدريبه، اليونسكو، القاهرة، ٢٧– ٢٩ نوفمبر.
- نخلة، ناجي شنودة، (٢٠٠١)، المناخ المدرسي وعلاقته بالنمو المهني لمعلم المرحلة الابتدائية "دراسة تحليلية"، مجلة التربية والتعلم، القاهرة، عدد٢٢، يناير.

- نصر، حمدان علي، (٢٠٠٣)، الموازنة بين تدريس القراءة الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مقترح مطوّر، مجلة جامعة الملك سعود، ١٦(١) ١٨٩–٢٣٤.
- نعامة، سليم محمد، (١٩٩١)، مشكلات العمل والإنتاج في المؤسسة الصناعية، دمشق، مطبعة عكرمة.
- نعامة، سليم محمد، الشيزاوي، عبد الغفار محمد، أبوزيد، فاروق خليفة:(٢٠٠٨) الارتياح المهني وعلاقته بدوافع المهنة وأثرهما في الأداء لدى معلمي اللغة العربية بسلطنة عمان، المجلة العمانية للعلوم التطبيقية،(عدد خاص) صفر– ربيع الأول ١٤٢٩هـ.
- نعيم، بدر، (٢٠٠٠)، محاضرات وظيفية في طرق تدريس اللغة العربية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- يرج، توفيق،(١٤٣٠هـ)، مشروع علمي لإنقاذ لغتنا العربية من الضياع، منبر الإسلام، وزارة الأوقاف المصرية، ربيع الأول، القاهرة.

ثانياً-المراجع الأجنبية والروابط الالكترونية:

- Cooper ،J:(1978) Speslping Competed ،The Journal Of Teacher Education ، Vol.42.
- Dolan ،J.:(1995) Case Studies Of Factors Affecting Change In Instructional Practice ،The Supervisor's Role and Environmental Influences On Staff Development (Cooperative Learning) ،Diss. Abst. Inter ،Vol.57-05A ،Fordham University.
- Harden ،R& Crosby ،J.:(2000) The Good Teacher Is More Than A lecturer – The Twelve Role Of The Teacher ،Amee Guide ،No.2 ،www.ingentaconnedt. Com./content/apl/come/2000.
- Jones ،T:(2001)An initial Exploration Into Time of Change: Teacher Perceptions Of Their Professional In The New Millennium ،ED.No.470626.

- Lumsen ،L:(1998)Influences Of Work Place Conditions On Teachers Job Satisfaction ،No.EJ598250.
- Mccornick ،E& Ilge ،D.:(1985) Industrial and Organizational Psychology ، New Jersey ،Prentice Hall.
- Neff ،N. ،S. ،& Vaughan ،C. (1995) Improving Reading Comprehension at the First Grade Level. Submitted Partial Fulfillment of the Requirements for the degree of Master's of Arts in Teaching and leadership. Saint Xavier University & IRI/Skylight Field-Based. Master's.
- NBPTS : National Board for Professional Teaching Standards : (1985). The Five Core Proposition. Retrieved 15 / 3 / 2008 from :
- http://www.nbpts.org/the_standards/the_five_core_proposition.htm
- Vagner,N&Marie Hill:(1996)Linking Teacher Evaluation Professional Growth and Motivation ; Multiple Site Case Study ،Paper Presented At the Annual Meeting Of The Southern Regional Council On Educational Administration ،U.S.A ،Tennessee.
- Wheeler,S:(2001) Information and Communication Technologies and The Changing role Of the Teacher ،Journal Of Educational Media ،Vol.26 ،No.1.
- http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/269246

* * *

- Nafea, S.A. (2006). Towards a Future Outlook on Teacher Preparation and training. Work paper submitted to the semi-regional workshop on Teacher Education and Training. UNESCO, Cairo, 27-29 November.
- Nakhlah, N.S. (2001). Education Environment and its Relation to Career Development of Elementary Level Teachers, Analytical Study. Education magazine. Cairo, No. 22, January.
- Nasr, H.A. (2003). Balancing between 4th and 7th Grade Reading in the Basic Level in Jordan, and a Proposal for Development of an Education Model. King Saud University Magazine, 16(1) 189-234.
- Naamah, S.M. (1991). Problems of Work and Production in the Industrial Organization. Damascus, Ikrimah Press.
- Naamah, S.M., Al-Shizawi, A.M., Abouzaid, F.K. (2008). Job Satisfaction and its Relation to Professional Motivation, and their Effect on Performance of Arabic Language Teachers in Oman. Oman Applied Sciences Magazine, Special Edition, Safar-Rabi Awal 1429H.
- Naeem, B. (2000). Functional Lectures on Arabic Language Teaching Methodology. Academic Curricula and Teaching Methods Department. College of Education, Zaqaziq University.
- Yaraj, T. (1430H). Science Project for Saving our Arabic Language. Minbar Al-Islam. Egyptian Ministry of Endowments, Rabi Awal, Cairo.

* * *

Concept. Sanaa University Magazine for Educational Psychology, 1(1):6-19.

- Sulaiman, A.A. (2000). Modern Education Trends, an Overview of Education Affairs and Conditions. 4th Ed., Cairo, Anglo-Egyptian.
- Shawqi, H. (1994). Assessment Study of the Instructional Skills of Arabic Language Female Teachers in the Secondary Level, Azhariya. College of Education Magazine, Azhar University, No. 45.
- Isawai, A.M. (1990). Studies in Social Psychology. Alexandria, Dar Al-Maarifa Al-Jami'yah.
- Folan, M., Hargraves, A. (1999). Teacher's Career Development and Educational Change. Cairo, National Center for Educational Research and Development.
- Qanawi, S.A., Salah, S.Y. (2000). Future Linguistic Roles of the Arabic Language Teacher and his Understanding and Practice of those Roles in Light of Certain Variables. Education Curricula and Methodology Magazine, Cairo, Egyptian Association for Education Curricula and Methodology.
- Kenaan, A.A. (2001). Practical Education: Guide for the Supervisor and the Student. Damascus. Damascus University Press.
- Mitwalli, N.A., Al-Ajami, M.A., Banjar, A.A. (2003). Introduction to Pedagogy. Riyadh, Alrashad Bookshop.
- Mitwalli, N.I. (1997). Hypertext Technology. Tomorrow's Education in our Arab World Conference. Al-Ain, College of Education, Emirates University.
- Morsi, M.M. (1993). Education Philosophy, Cairo, Book World.
- Manasra, Y.O. (2007). Evaluation of Vocabulary Education Content in Basic Level Arabic Language Books in Jordan. Reading and Knowledge Magazine.

- Al-Kandari, J., Faraj, H. (2001). License to Practice the Education profession: Futuristic View of the Development of the Level of the Arab Educator. Education Magazine, University of Kuwait, 15 (58): 13-54.
- UNESCO. Associated Schools Project Network (2001). Characteristics of the Successful Teacher.. Students expressing their minds. Education Magazine, Cairo, No. 22.
- Plassi, M.A.A. (2009). Towards Developing the Arabic Language. Education Magazine, Qatar National Committee for Education, Culture and Sciences, Year 38, No. 171.
- Jaber, J.A. (1997). Education and the Challenges of the 21st Century. Tomorrow's Education in our Arab World Conference. Al-Ain, College of Education, Emirates University.
- Hajjaj, A.A. (1997). Outlook on the Preparation of the Arab Teacher in light of 21st Century Challenges. Tomorrow's Education in the Arab World Conference "Views and Outlooks". Part 1, Cairo.
- Hawtar, S. and Ismail, M. (1984). Balancing between Thurstone and Likert Scales in Measuring the Drive toward Working in Rural Areas. Study and Research Magazine, Vol. 7, No. 3, Helwan University.
- Dawood, A.H., Hussein, T.A. (1990). Science of Change of Psychological and Social Trends. Cairo, Anglo-Egyptian.
- Zeitoun, K.A. (2004). Teaching Sciences for Compression: Structural View. 2nd Ed., Cairo, Book World.
- Zahran, H.A. (1984). Social Psychology. 5th Ed., Cairo, Book World.
- Zeinuddin, M. (1999). Elements of formation and their Relationship with the Drives of Higher Education Students towards the Teaching Profession, a Follow up Study. College of Education Magazine, Emirates University, 16:218-260.
- Saeed, R.M. (2004). Development of Teacher Preparation Program at University of Sana'a in View of International Standards – Proposed

List of References:

- Ibrahim, A.S., Abdulhamed, M.J (1995). Determinants of a Good Academic Environment in the Qatari School and their Relationship with Teachers' Job Satisfaction and School Productivity. College of Education Annual Publication, Qatar University, No. 12, College of Education, Qatar University.
- Ibrahim, K.A. (1990). Social Materials in Education Curricula between Theory and Application. Alexandria, Dar Al-Maarifa Al-Jamiy'ah.
- Al-Ashwal, A.A. (1987). Special Education Encyclopedia. Cairo: Anglo-Egyptian.
- Al-Jassar, S., Al-Tammar, J. (2004). Reality of the Practical Education Program at Kuwait University College of Education from the Perspective of the Learner, Educational Sciences Magazine, Qatar University, 5:65-102.
- Al-Khalili, K.Y. (2009). The Changing Role of the Teacher in light of 21st Century Developments. Education Magazine, Qatar National Committee for Education, Culture and Sciences, Year 38, No. 171.
- Al-Tahir, M.A. (1991). Drive towards the Teaching Profession and its Relationship with certain Academic Variables for College of Education students. Unpublished Master Thesis, Riyadh, King Saud University.
- Al-Ayed, A.H. (2006). Diagnosis of Weaknesses in Word Recognition skills in third Grade Students, and the Development of a Program to Remedy Weaknesses. Unpublished Doctoral Thesis, Riyadh, King Saud University.
- Al-Gharib, R. (1981). Educational and Psychological Evaluation and Appraisal. Cairo, Anglo-Egyptian.
- Al-Laqani, A.H., Al-Jamal, A.A. (2003). Dictionary of Education Terms Defined in Academic Curricula and Methodology. 3rd Edition. Cairo, Book World.

The Relationships between the Approaches of Teachers of Arabic in Intermediate Schools towards the Teaching Profession and Their Teaching Performance in Al-Qasseem Region

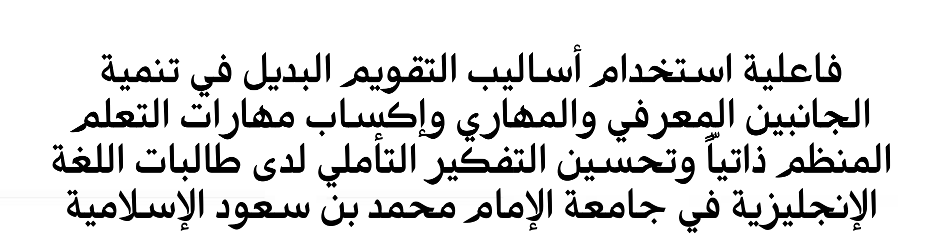
Dr. Mohammed Abdul-Aziz Al-Rabee
Associate Professor of Curricula and Teaching Methodologies,
Faculty of Education, Al-Qasseem University

Abstract:

Previous studies emphasized the importance of positive approaches among teachers to ensure they optimally carry out their roles and tasks. the present research aimed to investigate the relationships between the approaches of inintermediate schools Arabic teachers towards the teaching profession and their teaching performance in Al-Qassem region. The researcher conducted a survey study on a number of teachers of Arabic in Al-Qassem region to initially identify their approaches towards teaching.

The results of the study showed that the teachers were not satisfied with their roles and they were not keenly interested in teaching as a profession. Furthermore, they did not try hard to develop and improve themselves for a better status nor did they try to update their knowledge about teaching. This reflects *per se* the real problems. The issue that the study tried to investigate was the dire need to investigate the relationships between the approaches of the teachers of Arabic in intermediate schools towards the teaching profession and their teaching performance levels through finding an answer to the following research question: What is the relationship between the teachers of Arabic in intermediate schools and their teaching performance in Al-Qassem region?

The researcher designed a measure for the approaches of the teachers of Arabic in teaching and applied a note card especially made for the approaches of the teachers of Arabic and their teaching performance levels. The study results showed that the approaches of the teachers of Arabic towards teaching did not live up to the required level (80%). As for the note card, the results of the study showed that the teaching performance of the teachers of Arabic did not reach the required level (80%). The study ends with several recommendations.



فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانبين المعرفي والمهاري وإكساب مهارات التعلم المنظم ذاتياً وتحسين التفكير التأملي لدى طالبات اللغة الإنجليزية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. تهاني بنت عبد الرحمن بن علي المزيني

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانبين المعرفي والمهاري وإكساب مهارات التعلم المنظم ذاتياً وتحسين التفكير التأملي لدى طالبات اللغة الإنجليزية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. تهاني بنت عبد الرحمن بن علي المزيني
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى التعرف على فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانبين المعرفي والمهاري وإكساب مهارات التعلم المنظم ذاتياً وتحسين التفكير التأملي لدى طالبات اللغة الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وأحد التصميمات شبه التجريبية، وهو تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبارين القبلي والبعدي One group pre- Test, Post – Test Design؛ وقد تألفت عينة البحث من (٦٧) طالبة يدرسن في قسم اللغة الإنجليزية بكلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعام الجامعي ١٤٣٣/ ١٤٣٤هـ. ولقياس الأدائين القبلي والبعدي للعينة في الجانبين المعرفي والمهاري، ومهارات التعلم المنظم ذاتيّاً، والتفكير التأملي، أعدت الباحثة أدوات البحث الآتية: ١- اختبار تحصيلي. ٢- سلم تقدير مهارات التقويم. ٣- مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً. ٤- مقياس أيزنك وولسون للتفكير التأملي. وقد أسفرت نتائج البحث عن الآتي: ١- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي. ٢- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات في جميع مهارات التقويم والدرجة الكلية لمهارات التقويم في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي. ٣- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيّاً في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي. ٤- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات في الدرجة الكلية للتفكير التأملي في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي.



المقدمة:

يحتل التقويم التربوي مكانة عالية في العملية التعليمية؛ فانتقال المتعلم من مرحلة إلى أخرى يتم بعد عملية التقويم. ويُلحظ أنّ تركيز التقويم التقليدي على الاختبارات بمختلف صورها يأتي بغرض الحصول على معلومات عن تحصيل المتعلمين. حيث لا تقيس في الغالب إلا المعارف والمستويات الدنيا من تفكيرهم والمتمثلة بمدى حفظهم للمعلومات.

ويتطلب اتخاذ القرارات السليمة في الصف الدراسي الاعتماد بدرجة كبيرة على توافر معلومات عالية الجودة والتي يحصل عليها المعلم عن طريق استخدام تقييم ذي جودة عالية، من خلال جمع المعلومات اللازمة لتحسين التدريس وتعزيز تعلم الطلبة (نيتكو وبروخارت، ٢٠١٢).

ويشير (shavelson & Stern, 1981) إلى أن التدريس يحتاج إلى الجمع المستمر للمعلومات، واتخاذ القرارات، قرارات تتعلق بالمحتوى التدريسي، قدرات المتعلمين، النشاطات التعليمية، الأهداف التعليمية ومدى تحقيق المتعلمين لها. فالمعلمين يتخذون قرارات تتعلق بطلابهم كل دقيقتين إلى ثلاث دقائق، أي انهم يتخذون ما يزيد عن عشرين قراراً في كل حصة دراسية، وبالتالي تبرز أهمية كون هذه القرارات سليمة ومبنية على معلومات سليمة. والمتأمل في عملية التقويم القائمة في البيئة التعليمية يجد تركيزها في الحصول على المعلومات بشكل كبير على الاختبارات التحصيلية والتي تهتم بإبراز الفروق الفردية بين المتعلمين من أجل الحصول على تقدير بين أقرانهم دون التعرف على ما يمتلكونه من قدرات ومهارات.

وقد أثار التغير في أهداف التقويم الحاجة إلى أساليب تقويم بديلة قادرة على تقديم أدلة على مستويات إنجاز المتعلم المعرفية والمهارية وعلى دعم عمليات التعليم والتعلم (السعدوي، ٢٠١٠). كما نادت معايير (NCTM,2000) إلى الأخذ في الحسبان انتقال المعلمين إلى ما وراء التحليل السطحي للمهام، والتركيز على كيفية تفكير

المتعلمين في تلك المهام. وقد تضمن مبدأ التقويم: ضرورة دعم عملية التقويم تعلم الطلبة عبر توفير معلومات لهم عن أنماط المعرفة والأداء المطلوب؛ لأن تلك المعلومات تؤثر في القرارات التي يتخذونها فيما يخص الجهود الواجبة بذلها في المقررات الدراسية، كذلك دعم عملية التقويم تعلم الطلبة عبر توفير فرص التقويم الذاتي وتقويم الأقران؛ مما له دور إيجابي على تعلم المتعلمين (العبسي، ٢٠١٠م).

وتلبية لتلك التوجهات ظهر مفهوم التقويم البديل كأحد التوجهات الجديدة المركزة على أداء المتعلم والعمليات المتضمنة لهذا الأداء، حيث ظهرت الحركة الوطنية بأمريكا عام ١٩٩٨م داعية إلى التحول من التقويم التقليدي إلى تقويم أداء المتعلمين، وافتراض أن الغرض من التقويم هو توثيق التعلم، على نقيض ما يجري في التقويم التقليدي المهتم بمراقبة التعلم، والاقتصار على منح الشهادة، وانفصال عملية التقويم التقليدية عن عمليات التعليم والتعلم. فلم يعد النظر إلى المتعلمين بأنهم مجرد أفراد مستقبلين للمعلومات، بل هم أشخاص مبدعون، يبنون معارفهم بشكل إيجابي ونشط، فالمعلم فعندما يستخدم أدوات وأساليب التقييم البديلة التي صممها تصبح الحاجة ماسة لأن يكون المعلم قادراً على شرح نتائج التقييم بشكل صحيح سواء للطلبة أو لأولياء أمورهم أو للزملاء من المعلمين (نيتكو وبروخارت، ٢٠١٢). وهذا يدعم الحركة الوطنية التي تفترض أن عملية التقويم البديل تسهل العملية التعليمية؛ لأن الغرض الأساس منه يكمن في تعزيز تعلم المتعلمين؛ فالطالب عند تلقيه ملحوظات حول تعلمه يكتسب اتجاهات إيجابية جديدة نحوه؛ مما يزيد تقدمه في التعلم نحو تحقيق الأهداف (Anderson, 1998).

ويذكر السعدوي (٢٠١٠) بأن التطورات الحديثة في نظريات التعلم اقترحت النظر إلى أساليب التقويم نظرة مختلفة، فالاختبارات التحصيلية تقوم على افتراضات المدرسة السلوكية التي تدعو إلى تقويم السلوك الملاحظ للطالب الذي يمكن رصده للتأكد من

وجوده أو عدمه، بيد أن الأبحاث الاخيرة في علم النفس المعرفي غيرت نظرتنا للتعلم، وبالتالي نظرتنا لتقويم يجب أن تتغير أيضاً.

وتشير (لطف الله، ٢٠٠٦م) إلى أن استخدام المتعلمين أساليب التقويم الأصيل ساعد على ربط المحتوى المعرفي لديهم وتمايزه وتنظيمه، حيث إن تحمل المتعلمين مسؤولية تعلمهم وقيامهم ببعض المهام الأصيلة وكتابة آرائهم وملحوظاتهم وتشجيعهم على التعبير عن آرائهم، كما أن اندماج التقويم الأصيل مع التدريس والتعلم وانغماس الطلاب في المهمات الحقيقية والدراسات المتعمقة ومشاركتهم الإيجابية الفعالة ومحاولتهم اشتقاق المعاني والدلالات والترابطات بين عناصر ومكونات كل محاضرة مع المحاضرات التي تليها ساعد على ترابط وتنظيم البنية المعرفية لهم تنظيماً هرمياً.

وقد حدّد (zimbicki, 2009) آثر التقويم البديل على مستويات الدافعية والكفاءة الذاتية لدى الطلاب، وذلك بمشاركة اثنين وسبعون طالباً في الصف السابع. واستخدم الباحث مجموعة متنوعة من إستراتيجيات التقويم بما في ذلك الاختبار الشفوي، وتقويم الأداء، والتعلم التعاوني، وتقويم المنتجات، والدروس التفاعلية، وإنشاء المحافظ. وتوصل البحث إلى وصول مستويات الدافعية والكفاءة الذاتية إلى درجات عالية عندما كان الطلاب يعملون في التقويم البديل.

كما أكدت المزروع (٢٠٠٩م) فاعلية أساليب التقويم البديل في تنمية فاعلية الذات في البحث التربوي؛ من خلال إسهام أساليب التقويم البديل في تحويل نشاطات التقويم إلى نشاطات تعلم تلقي مسؤولية التعلم على عاتق الطالبات، وتزيد دافعيتهن للتعلم، وتشجع روح التعاون والتغذية الراجعة المستمرة من جانب الزميلات؛ فأساليب التقويم البديل تدعو إلى المشاركة الإيجابية الفعالة، وتبرز مهارات الطالبات المعرفية والعملية، وتكشف عن مقدرتهن على تقديم نتاج حقيقي.

وتتعدد أساليب التقويم البديل التي يمكن استخدامها وتوظيفها في المرحلة الجامعية: التقويم المعتمد على الأداء ويتضمن: العرض التوضيحي، الأداء العملي. التقويم بالورقة والقلم، الملاحظة، مراجعة الذات. ويرجع التنوع في أساليب التقويم البديل إلى أن التقويم البديل يعتمد أساساً على نشاط المتعلم ومجهوده أثناء تعلمه، لذا فإن تعدد نشاط ومجهود المتعلم تتنوع معه أساليب وأنشطة التقويم.

وبما أن حدوث التعلم يتوقف على المتعلم ذاته والنشاطات التي يقوم بها، فالتعلم عملية ذاتية نشطة يقوم بها المتعلم، لذا كان من الضروري الاهتمام بالعمليات الذاتية والمهارات التي يقوم بها المتعلم أثناء تعلمه وتحصيله المعرفي، كذلك الاهتمام بالعوامل التي تساعد على تحسين الأداء الأكاديمي له، وتنظيم أفكاره لتحقيق الأهداف، حيث يولي الباحثون أهمية كبيرة للتعلم المنظم ذاتيّاً. فقد أشار باندورا Bandura إلى استطاعة المتعلمين ضبط سلوكهم عبر تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكياتهم، كذلك ينعكس الاهتمام بمهارات التعلم المنظم ذاتيا على زيادة وعي المتعلمين بعملية تعلمهم، وطرق تعاملهم مع المعلومات وتنظيمها، ومراقبة عملية التعلم من خلال التغذية الراجعة (الجراح،٢٠١٠م)، (عبد الحميد، ٢٠١١).

أن التعلم المنظم ذاتيّاً يعدّ أحد الحلول المناسبة لجودة التعليم المنشود؛ إذ إن آليات التنظيم الذاتي تساعد المتعلمين على التمييز الدقيق بين المادة التي تتعلم تعلماً جيّداً وبين المادة التي تُعلمت تعلماً أقل جودة، ومن ثم ينظمون تعلمهم تنظيماً أكثر فاعلية؛ مما ينعكس على إنجازاتهم، وأداء مهام حياتهم (فرغل وعلي، ٢٠٠٦م).

وتوصل شانون (Shannon, 2008) إلى أن استخدام أساليب وإستراتيجيات ما وراء المعرفة له أثر في إكساب المتعلمين مهارات التنظيم الذاتي لعملية التعلم. وحاول (القمش، ٢٠٠٨م) في دراسته تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات تنظيم الذات لصالح المجموعة التجريبية.

ويقسم (Zimmerman,2002) مهارات التعلم المنظم ذاتياً إلى أربع مهارات هي:

١- مهارة التفكير والتخطيط: وتتم هذه المهارة عبر وضع الأهداف المراد تحقيقها من عملية التعلم.

٢- مهارة الأداء: وتتضمن الضبط الذاتي والملاحظة السلوكية، ثم تنفيذ الإستراتيجيات التي اختيرت في مرحلة التفكير.

٣- مهارة الضبط والتنظيم: وتضم تنظيم المتعلم الجوانب المعرفية والدافعية والسلوكية والبيئية من أجل تحقيق الأهداف التي اختيرت أثناء التفكير والتخطيط.

٤- مهارة التقييم الذاتي: وذلك باستخدام التغذية الراجعة التي تتضمن التقييمات الذاتية وإصدار الأحكام على ما تُعلم مسبقاً، ومقارنة أداء المهمة بالأهداف التي وضعت، وقد يبحث المتعلم عن أسباب الأخطاء التي وقع فيها.

ويذكر (رشوان،٢٠٠٦) بالرغم من أهمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً إلا أنها لم تحظ بالقدر الكافي من البحث والدراسة. كذلك نجد أن التعلم المنظم ذاتياً يواجه جوانب من القصور، فمثلا تشير دراسة (الجراح، ٢٠١٠م) إلى أن مستوى امتلاك طلبة الجامعة مكونات التعلم المنظم ذاتياً بجامعة اليرموك في بُعد التسميع والحفظ كان مرتفعاً، أمّا بقية الأبعاد فكانت بدرجات متوسطة. وقد أكدّت الدراسات السابقة على أن التعلم المنظم ذاتياً هو الهدف الأساس الذي تسعى إليه عملية التعلم، للدور الهام الذي تقوم به في الأداء المتميز للمتعلم (عبد الحميد، ٢٠١١)، (رشوان،٢٠٠٦)، (Zimmerman,2002). كما أكدت الأدبيات التربوية إلى أن التعلم الذي يوفر للمتعلمن فرصة إنجاز المهام الأدائية لديهم يسهم في تحسين قدراتهم على تنظيم الذات (ملاك،)، (Zimmerman,2002)، (الجراح، ٢٠١٠).

يتضح مما سبق أن المهارات سابقة الذكر تعتمد اعتماداً كبيراً على التفكير التأملي الذي يتضمن كيفية تأمل المتعلم في تخطيطه، وفي أدائه المهام الأسبوعية المطلوبة منه أثناء المحاضرة، كما يرتبط التفكير التأملي ارتباطاً كبيراً بالضبط والتنظيم وهما من

مهارات التعلم المنظم ذاتياً، عبر تنظيم المتعلم أهدافه والجوانب المعرفية والأدائية، وإعادة هذا التنظيم والترتيب بعد التأمل فيها، وكذلك التقييم عبر التأمل قبل إصدار الأحكام عمّا تعلمه، ومقارنته أداءه بالأهداف التي وضعها.

ومن هنا فإن ممارسة المتعلمين لأساليب التقويم البديل تتطلب منهم الاندماج في عمليات تفكير متعددة عبر التخطيط، ومراقبة التعلم، وحل المشكلات، وإصدار الأحكام، والاستفادة من التغذية الراجعة. حيث تؤكد (عبد الوهاب، ٢٠٠٥م) أن التفكير التأملي أحد أكثر أنماط التفكير ارتباطاً بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيّاً، والمعرفة الذاتية، والتأمل الذاتي المعتمد على التمعن ومراقبة النفس والنظر بعمق إلى الأمور. ويتضمن التفكير التأملي التحليل واتخاذ القرار، وقد يسبق عملية التعلم ويحدث أثناءها وبعدها، كما أن هذا النمط من التفكير يجعل المتعلم يخطط دائماً، ويراقب عمليه تعلمه، وتقيم أسلوبه في العمليات أو الخطوات التي يتخذها؛ لإصدار الحكم، ومن ثم تنمية شعور المتعلم بالثقة بالنفس في مواجهة المتطلبات المدرسية في حياته اليومية.

كذلك ما توصلت إليه الدراسات السابقة إلى ضعف امتلاك المتعلمين لمهارات التفكير التأملي (عفانة واللولو، ٢٠٠٢م)، (بركات، ٢٠٠٥م). ويرى (علام، ٢٠٠٩م) أن تقويم أداء المتعلم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنشاطات، ويضمن مَهام واقعية متنوعة تقيس نطاقاً واسعاً من المهارات فهو يهيئ المتعلم للحياة؛ لتطلبه إنجاز مهمات لها معنى، ويحتاج إليها في سياق حياته الواقعية، كما يتضمن حل مشكلات حياتيه حقيقية. كذلك تستخدم أساليب التقويم البديل النشاطات التي تكشف عمّا يمكن للمتعلمين القيام به، مع التركيز على مواطن قوتهم بدلاً من تتبع نقاط ضعفهم، كما يعتمد هذا النوع من التقويم على المهام الحقيقية المثبتة قدرة المتعلمين على تحقيق الأهداف (The National capital language).

الحاجة للبحث

يعدّ مقرر القياس والتقويم التربوي من المقررات التربوية في برنامج اللغة الانجليزية في كلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. ونظراً لارتباطه بالممارسات المهنية للطالبات واللازمة لإعدادهن وتهيئتهن لعملية التدريس، وكونه من المقررات المحتوية على كثافة علمية ومصطلحات تربوية، بالإضافة إلى شكوى الطالبات من كثافة المقرر وصعوبته، درست الباحثة هذا الموضوع بتطبيق دراسة استطلاعية على عينة من طالبات قسم اللغة الإنجليزية. وتبين أن هذا المقرر من أهم المقررات التربوية وأصعبها، حيث إن نسبة (٥٠%) من الطالبات أقررن بأهمية المعلومات التي يتضمنها، وكذلك تطبيقاته المستقبلية في عملية التدريس، وكونه أيضاً جزءاً مهمّاً في التدريب الميداني للطالبات. كذلك ما أشارت إليه دراسة (الطراونة، ٢٠١١م) التي عدّت التقويم الحقيقي للطلبة في مناهج التعليم الجامعي من المتطلبات الأساسية؛ لضمان جودة التعليم العالي، وما أوصت به دراسة (لطف الله، ٢٠٠٦م) في ضرورة استخدام أساليب التقويم الأصيل للطلاب المعلمين، وعدّ ذلك جزءاً أساسياً من المناهج والمقررات المهمة في إعدادهم. كما أن قلة استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التقويم يقوي الحاجة إلى إعداد هذا البحث، حيث يذكر (خليل، ٢٠٠٩م) ضرورة مطالبة المعلمين باستخدام طرق متنوعة واتجاهات حديثة في التدريس، مع الرضا باستخدام طريقة واحدة في تقويم المتعلمين. وتؤيد الباحثة هذا الرأي، حيث إن الإستراتيجيات الحديثة في التدريس تحتاج إلى أساليب حديثة أيضاً في التقويم، أما ما عدا ذلك فهو يمثل تناقضاً من وجهة نظر الباحثة؛ لأن الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس تدعو المعلمين إلى استخدام الإستراتيجيات الحديثة في هذا المجال. وقد درّب المعلمون على تطبيق هذه الإستراتيجيات في مشروع تبنته وزارة التربية والتعليم متمثلة بإدارة الإشراف التربوي "علمني كيف أتعلم؟ مشروع تطوير إستراتيجيات

التدريس". وتحتاج هذه الاتجاهات الحديثة إلى البعد عن الأساليب التقليدية المتمثلة بالاختبارات التحصيلية، مع تطبيق أساليب حديثة في التقويم.

ومن هنا تأتي الحاجة إلى الاهتمام بهذا المقرر، ومحاولة تفعيل دوره التطبيقي تفعيلاً يحقق أهدافه المرجوة منه.

مشكلة البحث

انطلاقا من أهمية برامج الإعداد الأكاديمي والتربوي للمعلم والارتقاء بمستواه الأدائي، وأهمية هذا الإعداد للإصلاح الحقيقي للتعليم والاهتمام بجودته. كذلك الاهتمام الكبير بالتقويم البديل إذا يعد أحد التوجهات الحديثة لإصلاح التعليم. ونظرا لأهمية مقرر التقويم التربوي وارتباطه الكبير بمهارات التقويم لدى المتعلمات، كذلك ما أشارت إليه الدراسات السابقة من ضعف المعلمين في استخدام أساليب التقويم البديل لتقويم مخرجات التعليم، وأن معظم المعلمين يسعون إلى تطبيق أدوات التقويم التقليدية. (الرفاعي وآخرون، ٢٠١٢)، (Caliskan, & Kasikci, 2010). وما أوصت به كثير من الدراسات بضرورة استخدام أساليب التقويم البديل ,(zimbicki, 2009) (Barton&Collins,1993) شعرت الباحثة بأن هناك حاجة ملحه لاستخدام أساليب التقويم البديل التي تساعد المتعلمات على فهم المفاهيم المرتبطة بمجال التقويم التربوي وامتلاك مهاراته إذ يهدف هذا البحث إلى التعرف على فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانبين المعرفي والمهاري، وإكساب مهارات التعلم المنظم ذاتياً وتحسين التفكير التأملي لدى الطالبات.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانب المعرفي لدى طالبات اللغة الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٢. ما فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانب المهاري لدى طالبات اللغة الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٣. ما فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في إكساب مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات اللغة الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٤. ما فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تحسين التفكير التأملي لدى طالبات اللغة الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى تنمية الجانبين المعرفي والمهاري وإكساب مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وتحسين التفكير التأملي لدى طالبات اللغة الإنجليزية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض من خلال استخدام أساليب التقويم البديل في تدريس مقرر القياس والتقويم التربوي.

فروض البحث

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي قبل استخدام أساليب التقويم البديل وبعده.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في سلم تقدير مهارات التقويم البديل قبل استخدام أساليب التقويم البديل وبعده.

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً قبل استخدام أساليب التقويم البديل وبعده.

٤. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس التفكير التأملي قبل استخدام أساليب التقويم البديل وبعده.

أهمية البحث

١- يأتي هذا البحث استجابة لدور التقويم البديل في تنمية معارف المتعلمات ومهاراتهن، وتنظيم محتواهن المعرفي، وتحملهن مسؤولية المهام الأدائية المطلوبة منهن.

٢- كما يأتي هذا البحث استجابة للاتجاهات العالمية المنادية بالاهتمام بجودة التعليم عبر استخدام أساليب التقويم البديل التي تربط عملية التقويم بأداء المتعلم مهام حقيقية واقعية تتناسب مع واقع المتعلمات.

٣- يواكب هذا البحث الاتجاهات الحديثة في التدريس بصفة عامة، وتقويم المتعلمين بصفة خاصة من خلال اهتمامه بتنمية التحصيل، ومهارات التقويم، ومهارات التعلم المنظم ذاتياً، والتفكير التأملي لدى المتعلمات.

٤- يفيد هذا البحث الباحثين بتقديم سلم تقدير مهارات التقويم، ومقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً والخاص بالمرحلة الجامعية.

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على:

١. استخدام بعض أساليب التقويم البديل وهي: التقويم المعتمد على الأداء، التقويم بالورقة والقلم، إستراتيجية الملاحظة، مراجعة الذات في مقرر القياس والتقويم التربوي ببرنامج اللغة الإنجليزية في كلية اللغات والترجمة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

٢. قياس الجانب المعرفي باختبار تحصيلي من إعداد الباحثة.

٣. قياس الجانب المهاري باستخدام سلم تقدير مهارات التقويم البديل من إعداد الباحثة.

٤. قياس مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً باستخدام مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً من إعداد الباحثة.

٥. قياس مستوى التفكير التأملي باستخدام مقياس أيزنك وولسون للتفكير التأملي.

٦. طبق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٣/ ١٤٣٤هـ.

مصطلحات البحث

التقـويم البـديل alternative assessment ويقـصد بـه أداء الطلبـة مهـام مفيـدة ذات معنى ودلالة، بحيث تكون هذه المهام التقويمية مماثلة لنشاطات التعلم، وليست مجرد اختبارات تقليدية، وتتطلب مهارات تفكير عليا، وتُخبر الطلبة بقيمة الأعمال الجيدة، عبر تحديد المحكات التي يستند إليها في الحكم على مستوى جودة هذه الأعمال (علام، ٢٠٠٩م).

ويذكر بلم (Palm, 2008) أن التقـويم البـديل يركـز بدرجـة رئيسـة على الملاحظة؛ فيعرفه بأنه "تقييم على أساس الملاحظة، والحكم على الأدلة التي يقدمها المتعلم؛ فهو يتطلب نوعاً من النشاط العملي".

أسـاليب التقـويم البـديل Techniques alternative assessment هـي الأسـاليب المعتمـدة فـي دليـل إسـتراتيجيات التقـويم وأدواتـه (الفريـق الـوطني للتقـويم، ٢٠٠٤م)، والمتمثلة بـالتقويم المعتمـد على الأداء، والتقـويم بالورقـة والقلـم، والملاحظة، ومراجعة الذات.

الـتعلم المـنظم ذاتيّـاً self-regulated learning يعرفـه زيمرمـان (Zimmeman,1998,p.37) بأنه العمليات التي بواسـطتها يسـتطيع التلميـذ القيام بتنظيم تصرفاته وانفعالاته وأفكاره ذاتياً؛ بهدف إحراز الأهداف الأكاديمية.

ويعرّف بأنه عملية بنائية نشطة يكون فيها المتعلم مشاركاً في عملية تعلمه من الناحية المعرفية، وما وراء المعرفية، ومن ناحية الدافعية للتعلم (كامل، ٢٠٠٤م).

ويعرّف إجرائياً بقدرة المتعلم على تنظيم أفكـاره وتـصرفاته وانفعالاتـه ذاتيّاً بحيث يـصبح مـشاركاً فـي عمليـة الـتعلم؛ بهـدف تحقيـق الأهـداف عبـر أربـع مهـارات (التفكيـر والتخطيط، والأداء، والضبط والتنظيم، والتقييم الذاتي).

التفكيـر التـأملي reflective thinking يعرفـه بركـات (٢٠٠٥م) بأنـه القـدرة علـى التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة، وتحليلها بعمق وتأن؛ للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين؛ لتحقيق الأهداف المتوقعة منه.

ويعرف إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار التفكير التأملي على مقياس أزنك وولسون للتفكير التأملي.

إجراءات البحث

منهج البحث

اعتمد هذا البحث على المنهج التجريبي، باستخدام أحد التصميمات شبه التجريبية، وهو تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي One group pre- Test, Post – Test Design (العساف،٢٠٠٠م، ص٣١٦)، حيث يختبر المتعلم اختباراً قبلياً؛ لتحديد مستواه قبل تطبيق التجربة، ثم تطبق التجربة، وبعد الانتهاء من التجربة يختبر المتعلم الاختبار البعدي؛ لتوضيح مدى الفرق بين درجتي الاختبارين القبلي والبعدي. وتضم متغيرات البحث المتغير المستقل المتمثل بأساليب التقويم البديل. والمتغيرات التابعة التي تضم تنمية الجانب المعرفي (المتمثل بالتحصيل)، وتنمية الجانب المهاري (المتمثل بمهارات التقويم)، ومهارات التعلم المنظم ذاتياً، والتفكير التأملي.

مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات المستوى السابع بقسم اللغة الإنجليزية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض للعام الجامعي ١٤٣٣/ ١٤٣٤هـ. كما تألفت عينته من (٦٧) طالبة اخترن بطريقة قصدية من مجموع الدارسات في برنامج اللغة الإنجليزية بكلية اللغات والترجمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعام الجامعي نفسه، لانخفاض مستوى الطالبات في هذا المقرر وذلك من خلال خبرة الباحثة في تدريس المقرر لعدة فصول دراسية لاحظت شكوى الطالبات من كثافة المقرر وصعوبته.

اختيار أساليب التقويم البديل

استعرضت الباحثة البحوث والدراسات؛ للتعرف على أساليب التقويم البديل المناسب استخدامها في تدريس مقرر التقويم التربوي لطالبات اللغة الإنجليزية بالمستوى السابع في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، ومنها دراسة (البشير وبرهم، ٢٠١٢م)، و(أبو شعيرة وآخرين، ٢٠١٠م)، و(البلاونة، ٢٠١٠م)، و(الطراونة، ٢٠١١م)، و(عبد الكريم، ٢٠٠٠م)، و(العبسي، ٢٠١٠م)، و(علام، ٢٠٠٩م)، و(علام، ٢٠١١م)، و(لطف الله، ٢٠٠٦م)، و(المزروع، ٢٠٠٩م) و (Mueller, 2012), (Palm, 2008), (Lombardi, 2008). وفيما يلي عرض الأساليب التي استخدمت في تدريس المقرر:

١- التقويم المعتمد على الأداء: ويضم توضيح المتعلم تعلمه عبر توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، يظهر عبرها مدى إتقانه ما اكتسب من مهارات في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها (العبسي، ٢٠١٠م).

يتطلب التقويم المعتمد على الأداء إظهار المتعلم بوضوح، وبرهنته، وتقديمه أمثلة أو تجارب أو نتاجات تعليمية تكون دليلاً على تحقيقه مستوى تربويّاً. ويمكن أن يتسع التقويم المعتمد على الأداء بحيث يتضمن: المحادثات الشفوية، والتعبير التحريري، وإجراء التجارب، وتصميم البحوث، وتصميم دراسات ميدانية (علام، ٢٠٠٩م). ومن المهارات التي استخدمت في تدريس المقرر مهارة التقديم: ويضم عرضاً مخططاً له ومنظماً يقوم به المتعلم؛ لإظهار مدى امتلاكه مهارات محددة (العبسي،٢٠١٠م). وقد طبقت الطالبات هذه المهارة بشرح موضوعات معينة في مقرر القياس والتقويم التربوي مدعوماً بالصور، والرسومات، والعروض التقديمية.

مهارة العرض التوضيحي: ويضم عرضاً شفوياً أو عملياً يقوم به المتعلم أو مجموعة من المتعلمين؛ لتوضيح مفهوم أو فكرة؛ لإظهار مدى قدرته على إعادة عرض المفهوم بطريقة واضحة ولغة صحيحة (العبسي،٢٠١٠م). وقد طبقت الطالبات هذه المهارة بعرض شفوي لمجموعة من المصطلحات، حيث تعرفها الطالبة وتشرحها أمام

زميلاتها بطريقتها الخاصة، وبلغة واضحة مدعومة بالأمثلة، ومربوطةً بالواقع. واختيرت هذه الإستراتيجية؛ لمناسبتها مقرر القياس والتقويم التربوي، ولكثرة المصطلحات وتداخلها لدى الطالبات.

مهارة الأداء العملي: وهي مجموعة من الإجراءات التي تتخذ؛ لإظهار المعرفة والمهارات والاتجاهات عبر أداء المتعلم مهمات محددة ينفذها تنفيذاً عمليّاً (العبسي،٢٠١٠م). وقد طبقت الطالبات هذه المهارة بتصميم اختبار إلكتروني باستخدام برنامج quiz creator.

ويتميز التقويم المعتمد على الأداء بأن عملية التقويم تتم كما تكون في واقع الحياة، حيث تقوّم المهارات المعرفية والأدائية في واقع أداء الطالبة، كما أن عملية التقويم تركز على تقويم العمليات والنواتج، كذلك اشتراك المتعلم والمعلم في وضع معايير تقويم الأداء ومستويات الأداء على هذه المعايير، كما أن إعطاء المتعلم فرصة لتعديل الإجراءات ومهام التقويم بناءً على التغذية الراجعة، وإعطائه مجالاً للدفاع عن أدائه بالحجج والبراهين من شأنه أن يصل بالمتعلم إلى مستوى عالٍ من الجودة.

٢- التقويم بالورقة والقلم: هي طريقة منظمة؛ لتحديد مستوى تحصيل المتعلمين معلومات ومهارات في مادة دراسية تعلمت مسبقاً، وذلك عبر إجابتهم عن مجموعة من الفقرات التي تمثل محتوى المادة الدراسية (وزارة التربية والتعليم، الأردن، ٢٠٠٤م). وقد طبقت الطالبات هذه المهارة بتصميم اختبار عبر تحديد السمات الأساسية للاختبار، وإعداد مخطط التمثيل النسبي للأهداف.

٣- الملاحظة: هي عملية يوجه فيها المعلم حواسه المختلفة نحو المتعلم؛ بقصد مراقبته في موقف نشط من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وتقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره (وزارة التربية والتعليم، الأردن، ٢٠٠٤م). وقد طبقت الطالبات هذه المهارة بتصميم أدوات مختلفة للملاحظة، وتطبيقها على عملية جمع المعلومات.

٤- مراجعة الذات: وتعني تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم يضم تقويم ما تعلمه، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً. وقد طبقت الطالبات هذه المهارة بإعداد ملف التعلم الذي يعرّف بأنه: "ملف يتضمن نماذج من أعمال الطلبة واهتماماتهم التي يتم انتقاؤها بعناية؛ لتظهر مدى تقدم المتعلم عبر الوقت"(وزارة التربية والتعليم، الأردن، ٢٠٠٤م).

أدوات البحث

١- الاختبار التحصيلي

يهدف الاختبار إلى قياس مدى فهم الطالبات المفاهيم المضمنة في محتوى مقرر القياس والتقويم التربوي؛ لمعرفة فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في التحصيل، وذلك حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي ويشمل المستويات التالية: مستوى التذكر، مستوى الفهم، مستوى التطبيق، مستوى التحليل، مستوى التركيب، مستوى التقويم.

إعداد جدول مواصفات الاختبار: جدول المواصفات هو جدول ذو بعدين يحددان توزيع مفردات الاختبار بالنسبة لأهدافه ولعناصر المقرر الذي وضع له الاختبار (أبو علام، ١٩٨٧). فهو مخطط تفصيلي يتضمن العناوين الرئيسة لمحتوى المادة الدراسية، ونسبة التركيز، وعدد الأسئلة المخصصة لكل جزء منها (الظاهر وآخرون، ٢٠٠٢). ويعرفه كاظم (٢٠٠١) بأنه: عملية تحديد موضوعات محتوى المادة الدراسية وأوزانها، وتحديد الأهداف التعليمية وأوزانها. وتم إعداد جدول المواصفات من خلال أولاً: تحديد الوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات المقرر (بُعد المحتوى)، ثانياً: تحديد الوزن النسبي لأهداف المقرر (بُعد الأهداف)، ومن ثم تحديد الأوزان النسبية للاختبار. بعد ذلك تم كتابة مفردات الاختبار وإعداد الاختبار التحصيلي. وقد اختيرت مفرداته من نوع الاختيار من متعدد ذي البدائل الأربعة وذلك لما يمتاز به هذا النمط عن غيره من أنماط الاختبار من حيث:

أ. قدرته على قياس أهداف عقلية عليا مثل التحليل والتركيب والتقويم التي يصعب على الاختبارات الموضوعية الأخرى قياسها.

ب. تعويد المتعلم الحكم الصائب والموازنة وتمييز أفضل الأشياء.

ج. أقل أنواع الاختبارات تأثراً بعامل التخمين (كاظم، ٢٠٠١).

وقد صيغت فقرات الاختبار في ضوء الأهداف التفصيلية للمقرر، وتكونت أسئلة الاختبار من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وضع لكل فقرة أربعة بدائل يشار إليها بالرموز (أ، ب، ج، د) وتم صياغة مفردات الاختبار بحيث تتكون كل فقرة من جزأين: مقدمة السؤال: وروعي أن تكون صياغتها واضحة ودقيقة دون اللجوء إلى العبارات الغامضة حتى لا يحدث لبس في فهم المطلوب. الاستجابات: وقد تمت صياغتها وفقاً لما يلي:

أ. أن تصاغ بلغة واضحة بحيث لا تحتاج إلى أكثر من تفسير واحد.

ب. أن يكون في السؤال إجابة واحدة فقط صحيحة.

ج. أن تكون جميع البدائل متشابهه في الطول، بحيث لا يكون أحد البدائل أطول أو أقصر من البدائل الأخرى.

د. أن تكون جميع البدائل متشابهة في البناء النحوي لئلا تعطي إيحاء بالإجابة الصحيحة (علام، ٢٠٠٧).

بعد ذلك تم إعداد تعليمات الاختبار بلغة واضحة سهلة مناسبة للمتعلمات، وذلك بمراعاة ما ذكر كاظم (٢٠٠١) كما يلي:

أ. وضوح التعليمات.

ب. كتابة التعليمات في مقدمة الاختبار.

ج. كتابة التعليمات بجمل قصيرة ومحددة في الصفحة الأولى من الأسئلة.

طريقة تصحيح الاختبار: تم تحديد درجة واحدة لكل إجابة صحيحة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وصفر للإجابة الخاطئة. حيث تشير الدرجة العالية للاختبار إلى ارتفاع فهم الطالبات المفاهيم المضمنة في محتوى مقرر القياس والتقويم التربوي، أما الدرجة

المنخفضة فتشير إلى انخفاضها، وأقصى درجة يمكن أن تحصل عليها الطالبة في الاختبار هي (٣٠) درجة، أما (الصفر) فهي أقل درجة يمكن أن تحصل عليها.

وقد تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (٤٠ طالبة) يدرسن في المستوى السابع بجامعة الإمام، واتبعت الخطوات الآتية؛ لتقنين الاختبار التحصيلي:

أولاً: معاملات السهولة والصعوبة: حسب معامل السهولة لكل سؤال من نوع الاختيار من متعدد عن طريق حساب معاملات السهولة المصححة على إثر تخمين جواب كل سؤال من أسئلة الاختبار. وبعد إتمام المعالجة الإحصائية وجدت الباحثة أن معامل سهولة الاختبار كله = ٠,٣٨ (علام، ٢٠١١م).

ثانيًا: معاملات التمييز: يستخرج معامل تمييز السؤال باتباع الخطوات الآتية:

- ترتيب درجات الطلاب الكلية ترتيباً تنازلياً.

- تحديد الفئة العليا (٢٧%)، وهم الحاصلون على أعلى الدرجات، والفئة الدنيا (٢٧%) وهم الحاصلون على أدنى الدرجات.

معامل التمييز= (نسبة الإجابات الصحيحة في الفئة العليا– نسبة الإجابات الصحيحة في الفئة الدنيا) = (عدد الإجابات الصحيحة في الفئة العليا – عدد الإجابات الصحيحة في الفئة الدنيا) ÷ عدد الطلبة في إحدى الفئتين. يمثله هنا العدد = ١١؛ لأن عدد الطالبات في العينة الاستطلاعية =٤٠، ويقبل معامل التمييز إذا امتد من (0.20) إلى(1.00) (Wiersma,1990).

والجدول رقم (١) يوضح معاملات تمييز ومعاملات سهولة أسئلة الاختبار التحصيلي المصححة من أثر التخمين.

جدول (١) معاملات تمييز ومعاملات سهولة

أسئلة الاختبار التحصيلي المصححة من أثر التخمين

رقم السؤال	عدد الإجابات الصواب	معامل السهولة المصحح من أثر التخمين	معامل التمييز	رقم السؤال	عدد الإجابات الصواب	معامل السهولة المصحح من أثر التخمين	معامل التمييز
١	٢٣	٠,٣٠	٠,٢٧	١٦	١٣	٠,١٠	٠,٢٧
٢	١٥	٠,١٧	٠,٧٣	١٧	١٤	٠,١٣	٠,٥٥
٣	١٨	٠,٢٧	٠,٣٦	١٨	١٤	٠,١٣	٠,٥٥
٤	١٣	٠,١٠	٠,٦٤	١٩	١٣	٠,١٠	٠,٧٣
٥	١٣	٠,١٠	٠,٢٧	٢٠	١٤	٠,١٣	٠,٦٤
٦	١٨	٠,٢٧	٠,٤٥	٢١	١٤	٠,١٣	٠,٦٤
٧	١١	٠,٠٣	٠,٥٥	٢٢	١٤	٠,١٣	٠,٦٤
٨	١١	٠,٠٣	٠,٢٧	٢٣	١٤	٠,١٣	٠,٣٦
٩	١٤	٠,١٣	٠,٤٥	٢٤	١٩	٠,٣٠	٠,٧٣
١٠	٢٠	٠,٣٣	٠,٢٧	٢٥	١٤	٠,١٣	٠,٧٣
١١	١٣	٠,١٠	٠,٧٣	٢٦	١٤	٠,١٣	٠,٥٥
١٢	١٤	٠,١٣	٠,٦٤	٢٧	٢١	٠,٣٧	٠,٦٤
١٣	١٤	٠,١٣	٠,٧٣	٢٨	١٤	٠,١٣	٠,٦٤
١٤	١٤	٠,١٣	٠,٥٥	٢٩	١٤	٠,١٣	٠,٦٤
١٥	١٤	٠,١٣	٠,٢٧	٣٠	٢١	٠,٣٧	٠,٧٣
معامل سهولة الاختبار ككل = ٠,٣٨							

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- إن معاملات سهولة أسئلة الاختبار التحصيلي المصححة على إثر التخمين مقبولة، وأن جميعها ليست شديدة السهولة، أو شديدة الصعوبة.
- إن معامل سهولة الاختبار كله يساوى (٠,٣٨)، وهو معامل سهولة مقبول، مما يدل على أن الاختبار كله مقبول من حيث سهولته الكلية.
- إن معاملات تمييز أسئلة الاختبار التحصيلي مقبولة، وأن جميعها تمتد من (٠,٢٠) إلى (١)، وهو المدى المقبول لمعامل التمييز.

ثالثًا: ثبات الاختبار التحصيلي: حسب ثبات الاختبار التحصيلي بطريقتين هما:

(١) طريقة كودر–ريتشاردسون ٢٠ Kuder-Richardson 20 (KR20): يحسب عبر هذه الطريقة معامل الثبات الكلي لأداة القياس، وتفترض هذه الطريقة تساوي مفردات الاختبار أو المقياس من حيث طريقة الاستجابة وطريقة تقدير الدرجات، وتُستخدم عندما تكون درجات مفردات أو أسئلة أداة القياس (صفراً) أو (١)، ويحسب معامل الثبات بهذه الطريقة باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{ر}_{١١} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - ١}\left[\frac{\text{ع}^{٢}_{\text{ك}} - \text{مج ع}^{٢}_{\text{ف}}}{\text{ع}^{٢}_{\text{ك}}}\right]$$

ر١١ = معامل ثبات الاختبار.

ن = عدد أسئلة الاختبار.

$\text{ع}^{٢}\text{ك}$ = تباين الدرجات الكلية للاختبار.

مج $\text{ع}^{٢}\text{ف}$ = مجموع تباينات أسئلة الاختبار (حسن، ٢٠١١م).

وقد وُجِد أن ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام طريقة كودر–ريتشاردسون٢٠ يساوي (٠,٨٧٤)، وهو معامل ثبات مرتفع، مما يدل على الثبات الكلي للاختبار.

(٢) طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان /براون Spearman-Brown: تتمثل هذه الطريقة بتطبيق الاختبار أو المقياس مرة واحدة، ثم تجزئته إلى نصفين متكافئين، ويحسب معامل الارتباط بين درجات هذين النصفين، ثم يتنبأ بعد ذلك بمعامل ثبات الاختبار إذا عُرف معامل ثبات نصفه أو أي جزء منه بشرط أن تكون الأجزاء متكافئة. وتوجد عدة معادلات لحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، ومن أشهرها معادلة سبيرمان /براون، وجوتمان. كما توجد عدة طرق لتقسيم أداة القياس إلى نصفين متكافئين، ومن أشهرها تكون النصف الأول من الأسئلة الفردية والنصف الثاني من الأسئلة الزوجية. وتكون معادلة سبيرمان /براون لحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية في الصورة الآتية:

$$ر_{١١} = \frac{٢ر}{١+ر}$$

ر١١= معامل ثبات الاختبار.

ر = معامل الارتباط بين درجات النصفين الفردي والزوجي (حسن، ٢٠١١م).

وقد وُجِد أن ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان /براون يساوي (٠،٨٤٦)، وهو معامل ثبات مرتفع أيضًا؛ مما يدل على الثبات الكلي للاختبار.

رابعًا: صدق الاختبار التحصيلي: حسب صدق الأسئلة والصدق الكلي للاختبار التحصيلي كما يلي:

- صدق المحكمين: صممت صورة الاختبار المبدئية وتضمنت (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وكان عدد بدائل الإجابة أربعة بدائل، وتم عرض صورة الاختبار المبدئية على عدد الأساتذة المتخصصين في هذا المجال للتأكد من صدق الاختبار وملاءمته حسب ما ورد في عبيدات وآخرون (٢٠٠٢) كما يلي:

١. وضوح تعليمات الاختبار.

٢. ارتباط الأسئلة والعبارات بهدف الاختبار.

٣. سلامة الصياغة اللغوية للأسئلة والعبارات.

وأجمع المحكمون على مناسبة معظم عبارات الاختبار ووضوحها، وتم تعديل بعض العبارات في الاختبار بناءً على آراء المحكمين.

- صدق الأسئلة: وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية لكل سؤال وبين الدرجة الكلية للاختبار (عند حذف درجة السؤال من الدرجة الكلية للاختبار)، فتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠،٣٠ – ٠،٧٨، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠،٠٥، مما يدل على صدق أسئلة الاختبار.

- حساب الصدق الذاتي: وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات الناتج عن طريقة كودر ريتشاردسون٢٠؛ فوُجد أنه يساوي (٠،٩٣٤).

وتأكدت الباحثة بعد رجوعها إلى الإجراءات السابقة من ثبات الاختبار التحصيلي وصدقه وصلاحيته لقياس التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة.

٢- سلم تقدير مهارات التقويم البديل

يهدف سلم تقدير مهارات التقويم البديل إلى تقييم أداء الطالبات في مهارات التقويم البديل، حيث يتضمن هذا السلم تقدير ست مهارات هي: مهارة التقديم، ومهارة العرض التوضيحي، ومهارة الأداء العملي، ومهارة تصميم الاختبارات التحصيلية، ومهارة الملاحظة، ومهارة مراجعة الذات.

تحديد محتوى سلم التقدير: تم الاعتماد في تحديد محتوى سلم التقدير على قائمة مهارات التقويم البديل (مهارة التقديم، ومهارة العرض التوضيحي، ومهارة الأداء العملي، ومهارة تصميم الاختبارات التحصيلية، ومهارة الملاحظة، ومهارة مراجعة الذات)، وذلك بعد الإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت التقويم البديل (البشير وبرهم، ٢٠١٢م)، و(أبو شعيرة وآخرين، ٢٠١٠م)، و(البلاونة، ٢٠١٠م)، و(الطراونة، ٢٠١١م)، و(عبد الكريم، ٢٠٠٠م)، و(العبسي، ٢٠١٠م)، و(علام، ٢٠٠٩م)، و(علام، ٢٠١١م)، و(لطف الله، ٢٠٠٦م)، و(المزروع، ٢٠٠٩م) (Mueller, 2012), (Palm, 2008), (Lombardi, 2008).

صياغة مفردات سلم التقدير: خطوات صياغة مفردات سلم التقدير هي كما ورد في (عرفان، ٢٠٠٨)

أولاً: تحديد مؤشرات الأداء الأمثل لهذه المهارة.

ثانياً: ترتيب المؤشرات حسب أهميتها بناء على آراء المحكمين بحيث يصنف الأداء إلى ستة مستويات:

ممتاز: يتصف فيه الأداء بجميع المؤشرات الخمسة المطلوبة، وهنا تحصل المهارة على خمس درجات بمعدل درجة لكل مؤشر من مؤشرات الأداء الخمسة.

جيد جداً: يتصف الأداء بأي من الأربع صفات من مواصفات الأداء وتحصل المهارة على أربع درجات.

جيد: يتصف الأداء بأي ثلاثه من مؤشرات الأداء المطلوبة، وتحصل المهارة على ثلاث درجات بمعدل درجة لكل مؤشر من مؤشرات الأداء الخمسة.

مقبول: يتصف الأداء بأي اثنين من مؤشرات الأداء المطلوبة، وتحصل المهارة على درجتين بمعدل درجة لكل مؤشر من مؤشرات الأداء الخمسة.

ضعيف: يتصف فيه الأداء بمؤشر واحدة فقط من مؤشرات الأداء المطلوبة، وتحصل المهارة على درجة واحدة بمعدل درجة لكل مؤشر من مؤشرات الأداء الخمسة.

ويتكون المقياس من ست مهارات أساسية هي:

١. مهارات التقديم: وتتكون من عشر مهارات فرعية.

٢. مهارات العرض التوضيحي: وتتكون من خمس مهارات فرعية.

٣. مهارات الأداء العملي: وتتكون من عشر مهارات فرعية.

٤. مهارات تصميم الاختبارات التحصيلية: وتتكون من حمس مهارات فرعية.

٥. مهارات الملاحظة: وتتكون من خمس مهارات فرعية.

٦. مهارات مراجعة الذات: وتتكون من عشر مهارات فرعية، بحيث تحسب خمس درجات لكل مهارة أساسية توزّع بالتساوي على المهارات الفرعية المكونة لكل مهارة رئيسة.

صدق وثبات سلم التقدير: قامت الباحثة بعرض سلم التقدير في صورته الأولية على عدد من المحكمين في التربية للتأكد من مدى ملاءمة عبارات السلم لقياس مهارات التقويم البديل، ومدى وضوح العبارات وسلامتها وصياغتها. كما طبق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من أربعين طالبة يدرسن في المستوى السابع بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتم حساب الصدق والثبات على النحو التالي:

أولا: حسب صدق عبارات السلم عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة تقدير كل مهارة وبين الدرجة الكلية للسلم في حال حذف درجة تقدير المهارة من

الدرجة الكلية للسلم باعتبار أن بقية تقديرات مهارات السلم محك لتقدير المهارة، فكانت النتائج على النحو الآتي:

- إن معامل ألفا كرونباخ لكل مهارة فرعية في حالة غياب المهارة الفرعية أقل من أو يساوي معامل ألفا كرونباخ العام للمهارة الأساسية التي تنتمي إليها في حالة وجودها، أي: أن تدخل المهارات الفرعية لكل مهارة رئيسة لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات المهارة الرئيسة التي تنتمي إليها.
- إن معاملات الارتباط بين درجات المهارة الفرعية وبين الدرجات الكلية للسلم الذي تنتمي إليه المهارة الفرعية تراوحت، بين ٠,٣٢٠– ٠,٧٧٨، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥، مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات جميع المهارات الفرعية لسلم تقدير مهارات التقويم.
- إن معاملات الارتباط بين درجات المهارة الفرعية وبين الدرجات الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها المهارة الفرعية (في حالة حذف درجة المهارة الفرعية من الدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها المهارة الفرعية) تراوحت، بين ٠,٣٠٠– ٠,٦٧٥، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥، مما يدل على صدق جميع المهارات الفرعية لسلم تقدير مهارات التقويم.

ثانياً: حسب ثبات تقديرات سلم مهارات التقويم البديل عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ Alpha-cronbach، وفي كل مرة تحذف فيها درجات أحد التقديرات من الدرجة الكلية للسلم، وأسفرت تلك الخطوة عن كون جميع التقديرات ثابتة، حيث وُجد أن معامل ألفا كرونباخ لكل تقدير أقل من أو يساوي معامل ألفا كرونباخ العام للسلم.

كما حسب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان – براون Spearman-Brown لتقديرات مهارات السلم (بعدد تقديرات مهارات السلم)، وفي كل مرة تحذف فيها درجات أحد التقديرات من الدرجة الكلية للسلم، وأسفرت تلك الخطوة عن كون

جميع التقديرات ثابتة، حيث وُجد أن معامل سبيرمان لكل تقدير أقل من أو يساوي معامل سبيرمان العام للسلم.

وكذلك حسب الثبات الكلي للسلم بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا كرونباخ، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان – براون Spearman-Brown، فوُجد أن معاملات الثبات الكلي للسلم بالطريقتين مرتفعة؛ مما يدل على الثبات الكلي للسلم. والجدول رقم (٢) يوضح معاملات صدق وثبات سلم تقدير مهارات التقويم:

جدول (٢) معاملات ثبات وصدق المهارات الرئيسية والثبات الكلي لسلم تقدير مهارات التقويم البديل (ن = ٤٠)

م	المهارات الرئيسية	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لسلم تقدير مهارات التقويم	معامل الثبات	
			معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان– براون
١	مهارات التقديم	٠,٩٤ **	٠,٨٠٠	٠,٧٤٨
٢	مهارات العرض التوضيحي	**٠,٧٥	٠,٦٧٢	٠,٦٣٢
٣	مهارات الأداء العملي	**٠,٩٢	٠,٧٨٦	٠,٨٣٩
٤	مهارات تصميم الاختبارات التحصيلية	**٠,٨٣	٠,٦٨٤	٠,٦١٢
٥	مهارات الملاحظة	**٠,٧٤	٠,٦٦٩	٠,٦٢٦
٦	مهارات مراجعة الذات	**٠,٩٢	٠,٧٨٦	٠,٨٣٩
سلم تقدير مهارات التقويم البديل ككل		–	٠,٩٣١	٠,٩٣٧

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- إن معاملات الارتباط بين درجات المهارات الرئيسة وبين الدرجات الكلية لسلم تقدير مهارات التقويم، جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١؛ مما يدل على صدق جميع المهارات الرئيسة لسلم تقدير مهارات التقويم.

- إن معاملات الثبات بطريقتي معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان- براون مرتفعة؛ مما يدل على الثبات الكلي لسلم تقدير مهارات التقويم البديل وثبات مهاراته الرئيسة.

طريقة تقييم سلم التقدير: تم وصف الأداء المراد تقييمه في مستويات متتابعة، بحيث تحتوي بطاقة سلم التقدير على العناوين الأساسية للمهارة المراد قياسها، وتحتوي البطاقة على ستة مستويات كل مستوى تم توصيف الأداء فيه بشكل دقيق من خلال خمس صفات، وتعد هذه المستويات متدرجة فكلما قلّت مواصفات الأداء الجيد قلت الدرجة حيث تبدأ الدرجة من خمس درجات إلى صفر.

٣- مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً

يهدف هذا المقياس إلى تقدير مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً لدى الطالبات قبل استخدام أساليب التقويم البديل ويحتوي المقياس على تعليمات للمقياس تليه عبارات المقياس، حيث يتضمن المقياس (٤٣) عبارة.

تحديد أبعاد المقياس: تم الاستعانة ببعض الدراسات السابقة لتحديد أبعاد المقياس ومحتواه وهي: (الجراح، ٢٠١٠م؛ رشوان، ٢٠٠٦؛ السليم، ٢٠٠٩؛ عبد الحميد، ٢٠١١؛ فرغل ومنال، ٢٠٠٦؛ كامل، ٢٠٠٤؛ ;Shannon, 2008; Zimmerman, 2002 .(Zimmerman, 1998

وأسفر عن ذلك تحديد المقياس بالأبعاد التالية:

البُعد الأول: التفكير والتخطيط: ويتكون هذا البُعد من (٩) عبارات.

البُعد الثاني: الأداء: ويتكون هذا البُعد من (١١) عبارة.

البُعد الثالث: الضبط والتنظيم: ويتكون هذا البُعد من (١٢) عبارة.

البُعد الرابع: التقييم الذاتي: ويتكون هذا البُعد من (١١) عبارة.

صياغة عبارات المقياس: تم صياغة عبارات المقياس مع مراعاة:

١. استخدام عبارات واضحة وقصيرة وخالية من الغموض.

٢. وضع تعليمات توضح كيفية الإجابة على المقياس.

٣. عرض الصورة الأولية من المقياس على المحكمين.

ووضعت الاستجابة على عبارات المقياس تدرجاً خماسياً وفقاً لطريقة ليكرت.

صياغة تعليمات المقياس: تمت صياغة تعليمات المقياس بحيث تضمنت تعريفاً بالمقياس وتوضيح الهدف منه، كما زود المقياس بمثال توضيحي يوضح طريقة الإجابة على عبارات المقياس، وقد تم التنبيه إلى ضرورة تحري الصدق عند الإجابة.

وقد طبق المقياس على عينة استطلاعية، وحسب ثبات هذا المقياس وصدقه على النحو الآتي:

أولاً: ثبات مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

(١) حسب ثبات عبارات مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً بطريقتين هما:

(أ) حساب معامل ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد فرعي على حدة (بعدد عبارات كل بُعد فرعي)، وفي كل مرة تحذف فيها درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة، وأسفرت تلك الخطوة عن كون جميع العبارات ثابتة، حيث وُجد أن معامل ألفا كرونباخ لكل بُعد في حالة غياب العبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا كرونباخ العام للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجودها، أي: أن تدخل عبارات كل بُعد فرعي لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات البُعد الفرعي الذي تنتمي إليه.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة وبين الدرجات الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة؛ فوُجِد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات جميع عبارات مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً. والجدول رقم (٣) يوضح معاملات ثبات عبارات مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا بالطريقتين السابقتين.

(٢) حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً على النحو الآتي:

حسب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً بطريقتين هما: الأولى عن طريق معامل ألفا كرونباخ، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان- براون Spearman-Brown؛ فوُجد أن معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي للمقياس بالطريقتين مرتفعة؛ مما يدل على الثبات الكلي للمقياس، وثبات أبعاده الفرعية، كما بالجدول رقم (٣) الآتي:

جدول (٣) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا (ن = ٦٧)

م	الأبعاد الفرعية	عدد العبارات	معامل الثبات	
			معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون
١	التفكير والتخطيط	٩	٠,٧٠٦	٠,٨٤٢
٢	الأداء	١١	٠,٧٣٢	٠,٧٦٩
٣	الضبط والتنظيم	١٢	٠,٨٤٤	٠,٨٩٢
٤	التقييم الذاتي	١١	٠,٦٩٥	٠,٧٦١
المقياس ككل		٤٣	٠,٨٩٠	٠,٨٨٣

ثانيًا: صدق مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً.

صدق المحكمين: صممت صورة المقياس المبدئية وتضمنت (٥٠) وتم عرض صورة المقياس المبدئية على عدد من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في التربية للتأكد من صدق المقياس وذلك عن طريق رصد بنود تقيس مدى انتماء العبارات لأبعاد المقياس، وفي ضوء مرئيات المحكمين تم تعديل عبارات المقياس بحيث أصبح عدد عباراته (٤٣).

صدق العبارات: حسب صدق عبارات مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة وبين الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي

تنتمي إليه تلك العبارة باعتبار أن بقية عبارات البُعد الفرعي محك للعبارة. والجدول رقم (٤) يوضح معاملات صدق عبارات مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا:

جدول (٤) معاملات ثبات وصدق عبارات

مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا (ن = ٦٧)

البُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (١)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد	البُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (١)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد
التفكير والتخطيط معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٧٠٦	١	٠,٦٨٢	٠,٥٣٠ **	*٠,٣٧٢	الضبط والتنظيم معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٨٤٤	٢١	٠,٨٣٨	٠,٥٤٠ **	**٠,٤٢٤
	٢	٠,٦٨٤	٠,٥٢٢ **	*٠,٣٦٢		٢٢	٠,٨٣٥	٠,٥٦٩ **	**٠,٤٦٩
	٣	٠,٦٧١	٠,٥٨٢ **	**٠,٤٢٩		٢٣	٠,٨٣٠	٠,٦٢٥ **	**٠,٥٣١
	٤	٠,٦٩٦	٠,٤٨٤ **	*٠,٣٠٠		٢٤	٠,٨١٦	٠,٧٧ **٧	**٠,٧١٣
	٥	٠,٦٥٠	٠,٦٧٢ **	**٠,٥٣١		٢٥	٠,٨٢٤	٠,٦٩٢ **	**٠,٦١١
	٦	٠,٦٩٣	٠,٤٩٧ **	*٠,٣١٥		٢٦	٠,٨٣٦	٠,٥٦٠ **	**٠,٤٥٣
	٧	٠,٦٧٣	٠,٥٨١ **	**٠,٤١٧		٢٧	٠,٨٢٥	٠,٦٧٧ **	**٠,٥٩٢
	٨	٠,٦٩٧	٠,٤٨٠ **	**٠,٣٠١		٢٨	٠,٨٤١	٠,٤٩٩ **	*٠,٣٨٥
	٩	٠,٦٧٧	٠,٥٧١ **	*٠,٣٩٩		٢٩	٠,٨٣٤	٠,٥٧٧ **	**٠,٤٧٣
الأداء معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٧٣٢	١٠	٠,٧١٧	٠,٤٩٥ **	*٠,٣٤٤		٣٠	٠,٨٤٤	٠,٣٤٩ *	*٠,٣١٢
	١١	٠,٦٧٠	٠,٧٥٤ **	**٠,٦٦١		٣١	٠,٨٢١	٠,٧٢٥ **	**٠,٦٤٩
	١٢	٠,٧٠٨	٠,٥٤٩ **	**٠,٤٠٩		٣٢	٠,٨٢٥	٠,٦٨٣ **	**٠,٥٩٩
	١٣	٠,٦٩٣	٠,٦٣٦ **	**٠,٥١٦	التقييم الذاتي	٣٣	٠,٦٥٣	*٠,٦١١ *	**٠,٤٧٧
	١٤	٠,٧٣٢	٠,٣٤٨ *	*٠,٣٠٦		٣٤	٠,٦٥٨	٠,٥٨٢ **	**٠,٤٥٠

البُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (١)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد	البُعد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد (١)	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة من البُعد
	١٥	٠,٧٣٢	٠,٣٨٣ *	٠,٣٢٢*	معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٦٩٥	٣٥	٠,٦٧٩	٠,٤٧٤ **	٠,٣١٣*
	١٦	٠,٧٠٥	٠,٥٦٩ **	٠,٤٢٨**		٣٦	٠,٦٦٨	٠,٥٣٠ **	٠,٣٨٢*
	١٧	٠,٧٣٢	٠,٣٠٦ *	٠,٣١٢*		٣٧	٠,٦٨٩	٠,٤٠٣ **	٠,٣٠٤*
	١٨	٠,٦٩٠	٠,٦٥١ **	٠,٥٢٥**		٣٨	٠,٦٩٥	٠,٣٠٢ **	٠,٣٠٦*
	١٩	٠,٧٢١	٠,٤٥٨ **	٠,٣١٥*		٣٩	٠,٦٤٠	٠,٦٦٩ **	٠,٥٤٥**
	٢٠	٠,٧٠٠	٠,٥٩٤ **	٠,٤٦٤**		٤٠	٠,٦٨١	٠,٤٦٧ **	٠,٣٠٤*
						٤١	٠,٦٦١	٠,٥٧١ **	٠,٤٢٥**
						٤٢	٠,٦٨٧	٠,٤٤٩ **	٠,٣٢٧*
						٤٣	٠,٦٧٨	٠,٤٨٦ **	٠,٣٢٣*

(١) معامل الارتباط بالبُعد في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة الكلية للبُعد

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)   ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- إن معامل ألفا كرونباخ لكل بُعد فرعي في حالة حذف كل عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا كرونباخ العام للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجود جميع العبارات، أي: أن تدخل العبارة لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات البُعد الفرعي الذي تنتمي إليه، وأن استبعادها يؤدي إلى انخفاض هذا المعامل.
- إن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات وبين الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة

الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات جميع عبارات مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

- إن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات وبين الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١)؛ مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

٤- مقياس التفكير التأملي

يهدف هذا المقياس إلى تقدير مستوى التفكير التأملي قبل استخدام أساليب التقويم البديل وبعده لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وقد استخدمت الباحثة مقياس أيزنك وولسون للتفكير التأملي الذي يتكون من (٣٠) سؤالاً، ويجاب عن كل سؤال بإحدى الاستجاتين الآتيتين: (نعم) أو (لا)، و(٢٠) من هذه الأسئلة تمثل اتجاها إيجابياً للتفكير التأملي، وتمنح الاستجابة بـ (نعم) درجة واحدة، وتمنح الاستجابة بـ (لا) درجة صفر، وتمثل (١٠) من هذه الأسئلة اتجاهاً سلبياً للتفكير التأملي، وتمنح الاستجابة بـ (لا) درجة واحدة في حين تمنح الاستجابة بـ (نعم) درجة صفر. وبهذا يكون مجموع درجات المقياس (صفر-٣٠) درجة.

وقد طبق المقياس على العينة الاستطلاعية، وحسب ثباته وصدقه كما يلي:

أولاً: حساب ثبات مقياس التفكير التأملي:

- ثبات أسئلة المقياس: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية لكل سؤال وبين الدرجة الكلية للمقياس؛ فتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠،٣٣ – ٠،٨٤، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠،٠٥، مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات أسئلة المقياس.

أمّا الثبات الكلي لمقياس التفكير التأملي فقد حسب بطريقتين هما:

- طريقة كودر-ريتشاردسون ٢٠: حيث وُجِد أن ثبات مقياس التفكير التأملي باستخدام هذه الطريقة يساوي (٠,٨٩٠)، وهو معامل ثبات مرتفع، مما يدل على الثبات الكلي للمقياس.
- طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان/براون: وقد وُجِد أن ثبات مقياس التفكير التأملي باستخدام هذه الطريقة يساوي (٠,٨٦٢)، وهو معامل ثبات مرتفع أيضًا، مما يدل على الثبات الكلي للمقياس.

ثانياً: حساب صدق أسئلة المقياس والصدق الكلي لمقياس التفكير التأملي كما يلي:

- صدق أسئلة المقياس: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية لكل سؤال وبين الدرجة الكلية للمقياس (عند حذف درجة السؤال من الدرجة الكلية للمقياس)؛ فتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠,٣١ – ٠,٨١، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ≤ ٠,٠٥، مما يدل على صدق أسئلة المقياس.
- حساب الصدق الذاتي: وذلك عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات الناتج عن طريقة كودر ريتشاردسون٢٠؛ فوُجد أنه يساوي (٠,٩٤٣).

وتأكدت الباحثة بعد رجوعها إلى الإجراءات السابقة من ثبات مقياس التفكير التأملي وصدقه وصلاحيته لقياس التفكير التأملي لدى طالبات اللغة الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

بعد ذلك طبقت أدوات البحث (الاختبار التحصيلي، وسلم تقدير مهارات التقويم البديل، ومقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً، ومقياس التفكير التأملي) قبليّاً في بداية الفصل الدراسي الأول، ثم استخدمت الباحثة أساليب التقويم البديل التي اختيرت عبر مقرر القياس والتقويم التربوي، وقد استغرق ذلك فصلاً دراسيّاً كاملاً (١٢) أسبوعاً بمعدل محاضرتين (ساعتين) أسبوعياً. وبعد الانتهاء من تدريس المقرر طبقت الباحثة

أدوات البحث (الاختبار التحصيلي، وسلم تقدير مهارات التقويم البديل، ومقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً، ومقياس التفكير التأملي) بعدياً، وذلك في نهاية الفصل الدراسي الأول.

نتائج البحث

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما فاعلية أساليب التقويم البديل في تنمية الجانب المعرفي لدى طالبات اللغة الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

ينص الفرض الإحصائي المتعلق بهذا السؤال على "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي قبل استخدام أساليب التقويم البديل وبعده".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدت الباحثة اختبار (ت) T-Test للعينتين المرتبطين. كذلك استخدمت الباحثة مربع إيتا ($\eta2$) Eta-Square؛ لحساب حجم فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانبين المعرفي، والمهاري، ومهارات التعلم المنظم ذاتيّاً، ومستوى التفكير التأملي لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك عبر استخدام معادلة حجم التأثير (مربع إيتا) بدلالة قيم (ت)، ودرجات الحرية الآتية: $\eta2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$

$\eta2$ = مربع إيتا أو مؤشر حجم التأثير.

t2 = مربع قيمة اختبار (ت).

df = درجات الحرية التي تساوي (ن –١).

حيث ن تمثل حجم المجموعة التجريبية (حسن، ٢٠١١م).

حساب نسبة الكسب المعدلة لبلاك Modified Blake's Gain Ratio، ونسبة الكسب المصححة لعزت Corrected Ezzat's Gain Ratio، لحساب فاعلية استخدام

أساليب التقويم البديل في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وتحسبان من المعادلتين الآتيتين:

$$MG_{\text{Blake}} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

$$CEG_{\text{ratio}} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P} + \frac{M_2 - M_1}{M_2}$$

حيث: MG_{Blake} = نسبة الكسب المعدلة لبلاك.

CEG_{ratio} = نسبة الكسب المصححة لحسن.

M_1 = متوسط القياس القبلي.

M_2 = متوسط القياس البعدي. P= الدرجة الممكنة للاختبار أو المقياس (النهاية العظمى).

ويتراوح مدى نسبة الكسب المعدلة لبلاك ما بين (0) إلى (2)، بحيث:

- $1 \leq$ قيمة نسبة الكسب المعدلة < 1.2: حيث يعدّ البرنامج معقولاً أو متوسط الفعالية، أي: أن الحد الأدنى المقبول لنسبة الكسب المعدلة يمثله الواحد الصحيح.
- قيمة نسبة الكسب المعدلة ≤ 1.2: إذ يعدّ البرنامج فعّالاً ومقبولاً، وهي القيمة التي اقترحها بلاك؛ للحكم على فاعلية البرنامج (حسن، ٢٠١١م).
- $1.5 \leq$ قيمة نسبة الكسب المصححة < 1.8: حيث يعدّ البرنامج معقولاً أو متوسط الفعالية.

$1.8 \leq$ قيمة نسبة الكسب المصححة: إذ يعدّ البرنامج فعّالاً ومقبولاً (حسن، ٢٠١٣م). فكانت النتائج كما بالجدولين الآتيين:

جدول (٥) مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسط درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي

المتغير	التطبيق القبلي ن = ٦٧		التطبيق البعدي ن = ٦٧		قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا (η^2)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التحصيل الدراسي	١١,٢٥	٢,٤١	٢٥,٢٧	٣,٩٥	٣٠,٤٢**	٠,٩٣٣٤

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسط درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي في التطبيق القبلي وبين متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي (٢٥,٢٧) في حين كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي (١١,٢٥). أي: أن متوسط درجات عينة الدراسة في الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في التطبيق القبلي.

- وتشير قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,٩٣٣٤) إلى أن استخدام أساليب التقويم البديل له تأثير قوي جدًا في تنمية التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة، كما تشير قيمة مربع إيتا أيضًا إلى أن (استخدام أساليب التقويم البديل) يفسر سبب وجود ٩٣,٣٤ % من التباين في درجات التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة، وهي كمية كبيرة جدًا من التباين المُفسر بواسطة (استخدام أساليب التقويم البديل).

جدول (٦) نسبة الكسب المعدلة لـ Blake

ونسبة الكسب المصححة لـ حسن في (التحصيل الدراسي) لدى عينة البحث

متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب *	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake	نسبة الكسب المصححة لـ عزت Corrected Ezzat's Gain Ratio (CEGratio)
١١,٢٥	٢٥,٢٧	٣٠	١٤,٠٢	١,٢	١,٨

* درجة الكسب = (متوسط القياس البعدي – متوسط القياس القبلي)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- إن قيمة نسبة الكسب المعدلة تساوي (١,٢)، وهي القيمة التي اقترحها بلاك؛ للحكم على فاعلية الأساليب المستخدمة، كما أن نسبة الكسب المصححة تساوي (١,٨)، وهي القيمة التي اقترحها حسن (٢٠١٣م)؛ للحكم على الأساليب المستخدمة؛ مما يشير إلى أن استخدام أساليب التقويم البديل فعّال في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ومن إجمالي نتائج الفرض الأول: رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل، حيث أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي في التطبيق القبلي وبين متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي، وأن استخدام أساليب التقويم البديل كان له أثر فعّال في تنمية التحصيل الدراسي لدى عينة البحث.

وترى الباحثة أن توظيف الطالبات مهاراتهن في مواقف حقيقية كان له نتائج إيجابية نحو تعلمهن، وزيادة فهمهن الجانب المعرفي في هذا المقرر، كذلك كان لأداء المتعلمات العرض الشفوي للمصطلحات المضمنة في المقرر عبر مهارة العرض وشرحهن لهذه المصطلحات أمام زميلاتهن بالأمثلة أثر في زيادة فهمهن المفاهيم المضمنة في المقرر، كذلك أن التقويم البديل أسلوب غير تقليدي في التقويم أسهم في

تنمية قدرة الطالبات في التحصيل، وزيادة دافعيتهن للتعلم، الأمر الذي أدّى إلى تنمية التحصيل الدراسي لديهن. وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (عبد الكريم، ٢٠٠٠م)، والتي دلت على فاعلية التدريس باستخدام أساليب التقييم الواقعي في تحصيل الطالبة المعلمة المفاهيم المضمنة في مقرر طرق التدريس، كذلك تتفق مع دراسة البلاونة (٢٠١٠م) التي توصلت إلى أثر إستراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي، والقدرة على حل المشكلات. في حين تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (المزروع، ٢٠٠٩م) التي أظهرت عدم فاعلية التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي لدى طالبات الدراسات العليا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانب المهاري لدى طالبات اللغة الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

ينص الفرض الإحصائي المتعلق بهذا السؤال على "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في سلم تقدير مهارات التقويم البديل قبل استخدام أساليب التقويم البديل وبعده".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار (ت) T-Test للعينتين المرتبطتين. كذلك استخدمت الباحثة مربع إيتا Eta-Square ($\eta2$)؛ لحساب حجم تأثير استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية مهارات التقويم البديل لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

كما حسبت نسبة الكسب المعدلة لبلاك، ونسبة الكسب المصححة لعزت؛ لحساب فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية مهارات التقويم البديل لدى عينة البحث، فكانت النتائج كما بالجدولين الآتيين:

جدول (٧)

مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسط درجات الطالبات في سلم تقدير مهارات التقويم البديل في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي

مهارات التقويم	التطبيق القبلي ن = ٦٧		التطبيق البعدي ن = ٦٧		قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا (η2)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
مهارة التقديم	٠,٠٠	٠,٠٠	٤,٧٩	٠,٥١	**٧٧,١٠	٠,٩٨٩٠
مهارة العرض التوضيحي	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٩٩	٠,٧٩	**٤١,٣٩	٠,٩٦٢٩
مهارة الأداء العملي	٠,٠٠	٠,٠٠	٤,٢٢	١,١١	**٣١,٠٩	٠,٩٣٦١
مهارة تصميم الاختبارات التحصيلية	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٨١	١,٠٢	**٣٠,٥٨	٠,٩٣٤١
مهارة الملاحظة	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٩٣	١,٠٣	**٣١,٠٦	٠,٩٣٦٠
مهارة مراجعة الذات	٠,٠٠	٠,٠٠	٤,٦٩	٠,٥٠	**٧٦,٩١	٠,٩٨٩٠
الدرجة الكلية لمهارات التقويم	٠,٠٠	٠,٠٠	٢٥,٤٢	٣,٠٠	**٦٩,٤٥	٠,٩٨٦٥

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسط درجات الطالبات في جميع مهارات التقويم وبين الدرجة الكلية لمهارات التقويم في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الحالات، أي: أن متوسطات درجات عينة البحث في التطبيق البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها في التطبيق القبلي.

- وتشير قيم مربع إيتا التي بلغت: (٠,٩٨٩٠)، و(٠,٩٦٢٩)، و(٠,٩٣٦١)، و(٠,٩٣٤١)، و(٠,٩٣٦٠)، و(٠,٩٨٩٠)، و(٠,٩٨٦٥) إلى أن استخدام أساليب التقويم البديل له تأثير قوي جدًا في تنمية جميع مهارات التقويم، والدرجة الكلية لمهارات التقويم لدى عينة البحث، كما تشير قيمة مربع إيتا أيضًا إلى أن استخدام أساليب التقويم البديل يفسر سبب

وجود الكميات الآتية: (٩٨,٩٠ %)، و(٩٦,٢٩ %)، و(٩٣,٦١ %)، و(٩٣,٤١ %)، و(٩٣,٦٠ %)، و(٩٨,٩٠ %)، و(٩٨,٦٥ %) من التباين في درجات: (مهارة التقديم)، و(مهارة العرض التوضيحي)، و(مهارة الأداء العملي)، و(مهارة تصميم الاختبارات التحصيلية)، و(مهارة الملاحظة)، و(مهارة مراجعة الذات)، و(الدرجة الكلية لمهارات التقويم) على الترتيب لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وهي كمية كبيرة جدًا من التباين المُفسر بواسطة استخدام أساليب التقويم البديل.

جدول (٨) نسبة الكسب المعدلة لـ Blake

ونسبة الكسب المصححة لـ عزت في (مهارات التقويم) لدى عينة البحث

مهارات التقويم	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب *	نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
مهارة التقديم	٠,٠٠	٤,٧٩	٥	٤,٧٩	١,٩٢	٢,٩٢
مهارة العرض التوضيحي	٠,٠٠	٣,٩٩	٥	٣,٩٩	١,٦٠	٢,٦٠
مهارة الأداء العملي	٠,٠٠	٤,٢٢	٥	٤,٢٢	١,٦٩	٢,٦٩
مهارة تصميم الاختبارات التحصيلية	٠,٠٠	٣,٨١	٥	٣,٨١	١,٥٢	٢,٥٢
مهارة الملاحظة	٠,٠٠	٣,٩٣	٥	٣,٩٣	١,٥٧	٢,٥٧
مهارة مراجعة الذات	٠,٠٠	٤,٦٩	٥	٤,٦٩	١,٨٨	٢,٨٨
الدرجة الكلية لمهارات التقويم	٠,٠٠	٢٥,٤٢	٣٠	٢٥,٤٢	١,٦٩	٢,٦٩

* درجة الكسب = (متوسط القياس البعدي – متوسط القياس القبلي)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- إن جميع قيم نسبة الكسب المعدلة أكبر من (١,٢)، وهي القيمة التي اقترحها بلاك؛ للحكم على الأساليب المستخدمة، كما أن جميع قيم نسبة الكسب المصححة أكبر من (١,٨)، وهي القيمة التي اقترحها حسن (٢٠١٣م)؛ مما يشير إلى أن استخدام أساليب التقويم البديل فعَّال في تنمية جميع مهارات التقويم، والدرجة الكلية لمهارات التقويم لدى (عينة البحث).

ومن إجمالي نتائج الفرض الثاني: رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل، حيث أشـارت النتـائج إلـى وجـود فـرق دال إحـصائيًا بـين متوسـط درجـات الطالبـات فـي جميـع مهـارات التقـويم وبـين الدرجـة الكليـة لمهـارات التقـويم فـي التطبيـق القبلـي ومتوسـط درجـاتهن فـي التطبيـق البعـدي لـصالح متوسـط درجـاتهن فـي التطبيـق البعـدي فـي جميـع الحالات، وأن اسـتخدام أسـاليب التقـويم البـديل فعَّـال فـي تنميـة جميـع مهـارات التقـويم، والدرجة الكلية لمهارات التقويم لدى عينة البحث.

واللافـت للانتبـاه هنـا وجـود فـروق دالـة إحـصائيّاً فـي جميـع المهـارات، ويفـسر ذلـك طبيعـة التقـويم البـديل التي تتطلب إظهـار المـتعلم، وإيضاحـه، وبرهنتـه، وتقـديمـه أمثلـة أو تجارب عبر توظيف مهاراته في مواقف حقيقية يظهر عبرهـا مـدى إتقانـه مـا اكتـسبه مـن مهارات، فقيام المتعلمات بالعرض الشفوي للمصطلحات المتضمنة في المقرر ساعد في تنمية مهارة العرض التوضيحي لـديهن. كـذلك تقـديم عـرض أمـام الزميلات سـاعد علـى نمـو مهـارة التقـديم لـديهن، وبنـائهن لأدوات متنوعـة فـي التقـويم سـاعد علـى نمـو مهـارة الملاحظة لديهن، كذلك قيامهن ببناء ملف التعلم ساعد على نمو مهارة مراجعـة الـذات لديهن. كما أن توظيف محتوى المقـرر جـاء؛ لتلبيـة احتياجـات الطالبـات، وزيـادة فهمهـن عبر ممارستهن الفعلية لهـذه المهـارات. وتتفـق هـذه النتيجـة مـع مـا توصلت إليـه دراسـتا (عبـد الكـريم، ٢٠٠٠م) و(Lombardi, 2008) اللتـان أكـدتا علـى أن الطـلاب الـذين انخرطـوا فـي موضـوعات تـستند إلـى تقيـيم المهـام الحقيقيـة المطلوبـة مـنهم كـانوا أعلـى مـن أقـرانهم، كمـا أن المتعلمـين يحتـاجون إلـى التحـدث مـدة لا تقـل عـن ثـلاث دقـائق عـن الأعمـال التـي أنجزوهـا؛ لتقيـيمهم باسـتخدام أدوات التقـويم البـديل (The National Capital language). وتتفـق أيـضاً مـع مـا ذكـره إكـس Eckes بـشأن مناسـبة التقويمـات البديلـة تقيـيم مهـارات التفكـير العليـا، لأن الطـلاب لـديهم فرصـة إظهـار مـا تعلمـوه؛ فهـذا النوع من أدوات التقييم يركز على النمو وأداء الطالب، فإذا فـشل المـتعلم فـي أداء مهمـة معينـة فـي وقـت معـين؛ فإنـه لا تـزال لديـه فرصـة؛ لإثبـات تمكنـه مـن أداء المهمـة عبـر

إستراتيجيات التقويم البديل، كما أن المعلم لديه فرصة؛ لقياس نقاط القوة والضعف لدى أحد المتعلمين في مجموعة متنوعة من المجالات والحالات (Eckes, 1995).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما فاعلية أساليب التقويم البديل في إكساب مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً لدى طالبات اللغة الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

ينص الفرض الإحصائي الثالث على "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى α ≥ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا قبل استخدام أساليب التقويم البديل وبعده".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار (ت) T-Test للعينتين المرتبطتين، وكذلك مربع إيتا (η2) Eta-Square؛ لحساب حجم تأثير استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما حسبت نسبة الكسب المعدلة لبلاك، ونسبة الكسب المصححة لعزت، لحساب فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً لدى عينة البحث كما بالجدولين الآتيين:

جدول (٩)

مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسط درجات الطالبات في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيا في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي

المتغير	التطبيق القبلي ن = ٦٧		التطبيق البعدي ن = ٦٧		قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا (η2)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيا	١٥٦,٥٢	٢٣,٨٣	١٦٦,٦٤	٢٢,٦٢	٤,١٤**	٠,٢٠٦٢

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسط درجات الطالبات في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيّاً في التطبيق القبلي وبين متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي (١٦٦,٦٤) في حين كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي (١٥٦,٥٢). أي: أن متوسط درجات عينة البحث في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتياً في التطبيق البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في التطبيق القبلي.
- وتشير قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,٢٠٦٢) إلى أن استخدام أساليب التقويم البديل له تأثير كبير في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً لدى عينة البحث، كما تشير قيمة مربع إيتا أيضًا إلى أن استخدام أساليب التقويم البديل يفسر (٢٠,٦٢ %) من التباين في درجات مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً لدى عينة البحث، وهي كمية معقولة من التباين المُفسر بواسطة استخدام أساليب التقويم البديل.

جدول (١٠) نسبة الكسب المعدلة لـ Blake ونسبة الكسب المصححة لـ عزت في (مهارات التعلم المنظم ذاتيا) لدى عينة البحث

المتغير	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب *	نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
الدرجة الكلية مهارات التعلم المنظم ذاتيا	١٥٦,٥٢	١٦٦,٦٤	٢١٥	١٠,١٢	٠,٢	٠,٣

* درجة الكسب = (متوسط القياس البعدي – متوسط القياس القبلي)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- إن قيمة نسبة الكسب المعدلة أقل من (١,٢)، وهي القيمة التي اقترحها بلاك؛ للحكم على الأساليب المستخدمة، كما أن نسبة الكسب المصححة أقل من (١,٨)، وهي القيمة التي اقترحها عزت؛ للحكم على فاعلية الأساليب المستخدمة؛ مما يشير إلى

أن استخدام أساليب التقويم البديل غير فعَّال في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثالث: رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل، حيث أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات الطالبات في مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً في التطبيق القبلي وبين متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي، وأن استخدام أساليب التقويم البديل على الرغم من أن له تأثيراً كبيراً في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً وتفسيره كمية كبيرة من التباين في درجات مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً لدى عينة البحث، فإن قيم نسبة الكسب المعدلة ونسبة الكسب المصححة أقل من القيم المقترحة؛ للحكم على فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً لدى عينة البحث.

وهذا يؤكد أثر استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً، ويرجع ذلك إلى ما تؤديه أساليب التقويم البديل من مَهَام متنوعة تقيس نطاقاً واسعاً من المهارات، حيث ساعدت الطالبات في تخطيط الأهداف والمراقبة الذاتية لأدائهن، ومقارنته بالأهداف، وفحص مدى التقدم لديهن مما ساعد على تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيّاً. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (لطف الله، ٢٠٠٦م) التي أظهرت أن استخدام المتعلمين أساليب التقويم الأصيل ساعد على ربط المحتوى المعرفي لديهن وتمايزه وتنظيمه، حيث إن تحمل المتعلمين مسؤولية تعلمهم وأدائهم بعض المهام الأصيلة وكتابة ملحوظاتهم وآرائهم وتشجيعهم على التعبير عنها، وكذلك اندماج التقويم الأصيل مع التدريس والتعلم وانغماس الطلاب في المهمات الحقيقية والدراسات المتعمقة ومشاركتهم الإيجابية الفعالة ومحاولتهم اشتقاق المعاني والدلالات والترابطات بين عناصر ومكونات كل محاضرة مع المحاضرات التي تليها ساعد على ترابط البنية المعرفية وتنظيمها تنظيماً هرمياً. وتتفق هذه النتيجة أيضاً

مع ما توصلت إليه دراسة المزروع (٢٠٠٩م)، حيث بينت أن فاعلية التقويم البديل تكمن في تنمية فعالية الذات في البحث لدى طالبات الدراسات العليا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

ما فاعلية أساليب التقويم البديل في تحسين التفكير التأملي لدى طالبات اللغة الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

ينص الفرض الرابع على "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس التفكير التأملي قبل استخدام أساليب التقويم البديل وبعد".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار (ت) T-Test للعينتين المرتبطتين، وكذلك مربع إيتا (η2) Eta-Square؛ لحساب حجم تأثير استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما حسبت نسبة الكسب المعدلة لبلاك، ونسبة الكسب المصححة لعزت؛ لحساب فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في التفكير التأملي لدى عينة البحث، فكانت النتائج كما بالجدولين الآتيين:

جدول (١١) مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسط درجات الطالبات في مقياس التفكير التأملي في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي

المتغير	التطبيق القبلي ن = ٦٧		التطبيق البعدي ن = ٦٧		قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا (η2)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية للتفكير التأملي	١٩,٤٥	٣,٤٤	٢١,٠١	٣,٤٧	٤,٧١**	٠,٢٥١٦

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسط درجات الطالبات في الدرجة الكلية للتفكير التأملي في التطبيق القبلي وبين متوسط درجاتهن في التطبيق

البعدي لصالح متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي (٢١,٠١) في حين كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي (١٩,٤٥). أي: أن متوسط درجات عينة البحث في الدرجة الكلية للتفكير التأملي في التطبيق البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في التطبيق القبلي.

▪ وتشير قيمة مربع إيتا التي بلغت (٠,٢٥١٦) إلى أن استخدام أساليب التقويم البديل له تأثير كبير في تنمية التفكير التأملي لدى عينة البحث، كما تشير قيمة مربع إيتا أيضًا إلى أن استخدام أساليب التقويم البديل يفسر سبب وجود (٢٥,١٦ %) من التباين في درجات التفكير التأملي لدى العينة، وهي كمية معقولة من التباين المُفسر بواسطة استخدام أساليب التقويم البديل.

جدول (١٢) نسبة الكسب المعدلة لـ Blake

ونسبة الكسب المصححة لـ عزت في (التفكير التأملي) لدى عينة البحث

المتغير	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب*	نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
الدرجة الكلية للتفكير التأملي	١٩,٤٥	٢١,٠١	٣٠	١,٥٦	٠,٢	٠,٣

* درجة الكسب = (متوسط القياس البعدي – متوسط القياس القبلي)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

▪ إن قيمة نسبة الكسب المعدلة أقل من (١,٢)، وهي القيمة التي اقترحها بلاك؛ للحكم على الأساليب المستخدمة، كما أن نسبة الكسب المصححة أقل من (١,٨)، وهي القيمة التي اقترحها عزت (٢٠١٣م)، للحكم على فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل، وبينت أنها غير فعَّالة في تنمية التفكير التأملي لدى عينة البحث.

ومن إجمالي نتائج الفرض الرابع: رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل، حيث أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات الطالبات في مقياس التفكير التأملي في التطبيق القبلي وبين متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح

متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي، وأن استخدام أساليب التقويم البديل على الرغم من أن له تأثيراً كبيراً في تنمية التفكير التأملي وتفسيره سبب وجود كمية كبيرة من التباين في درجات التفكير التأملي لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، فإن قيم نسبة الكسب المعدلة ونسبة الكسب المصححة أقل من القيم المقترحة للحكم على فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي لدى عينة البحث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أساليب التقويم البديل قد هيأ للطالبات عدداً من الأمور ساعدت على تحسين التفكير التأملي لديهن كإعداد ملفات التعلم، اختيار أفضل الأعمال، البحث عن قراءات خاصة تثري المقرر. وعلى الرغم من وجود تأثير كبير لاستخدام أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي لدى عينة البحث وهي النتيجة التي تتفق مع دراسة المزروع (٢٠٠٩م)، فإن قيم الكسب المعدلة أقل من القيم المقترحة للحكم على أثر استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (عفانة واللولو، ٢٠٠٢م)، حيث أشارتا إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة لم يصل إلى مستوى التمكن. كما تتفق مع ما أشارت إليه دراسة البلاونة (٢٠١٠م) حيث بينت أن المهام الأدائية تتيح للمتعلمين فرصة التأمل والتفكير في الإجراءات التي يقومون بها. ويشير (Janisch, 2007) أن الهدف الأساس من التقويم البديل يكمن في تقويم المتعلمين من وجهة نظرهم، وتشجيعهم؛ ليكونوا على بينة مما تعلموه، بحيث يحدد المتعلمون أهدافهم بأنفسهم، ويختارون النشاطات، التي تساعدهم على تحقيقها بحيث يكونون قادرين على شرح سبب اختيارهم، وهذا يعطيهم مسؤولية كبيرة نحو تعلمهم عبر تأملهم في اختيار الأهداف والنشاطات، وتحمل مسؤوليتهم نحو هذا الاختيار.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

١- تضمين برامج إعداد المعلم قبل الخدمة أساليب التقويم البديل بحيث تكتسب المعلمة مهارات التقويم قبل الانضمام لمهنة التدريس.

٢- التركيز على الطالبات المعلمات على وجه العموم، ومعلمات اللغة الإنجليزية على وجه الخصوص على كيفية إعداد المهام الحقيقية، وتشجيعهن على تطبيقها مع طالباتهن في التدريس.

٣- أهمية تضمين برامج تأهيل المعلمات تدريبهن على إعداد أساليب التقويم البديل وتطبيقها.

٤- ضرورة الاهتمام عند تدريس مقرر التقويم التربوي بجوانب التعلم كالتعلم المنظم ذاتياً، والتفكير التأملي.

٥- إلقاء الضوء على أهمية التعلم المنظم ذاتياً، والتفكير التأملي عن طريق عمل الدورات التدريبية للمعلمات وأعضاء هيئة التدريس.

المقترحات

في ضوء نتائج البحث وتوصياته تقترح الباحثة ما يلي:

١- إعداد دراسات علمية في مراحل التعليم المختلفة حول فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل.

٢- إعداد دراسة مماثلة تطبق على عينة من طالبات في تخصصات مختلفة.

٣- دراسة فاعلية برنامج مقترح؛ لتدريب المعلمات على أساليب التقويم البديل، ومهارات التدريس الإبداعي.

* * *

المراجع

- أبو علام، رجاء محمود. (١٩٨٧). **قياس وتقويم التحصيل الدراسي**، الكويت:دار القلم.
- بركات، زياد.(٢٠٠٥م). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية- البحرين**.٦، (٤)، ٩٧-١٢٦.
- البشير، أكرم؛ برهم، أريج. (٢٠١٢م).استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الاردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**.١٣، (١)، ٢٤١-٢٧٠.
- أبو شعيرة، خالد؛ اشتيوه، فوزي؛ غباري، ثائر. (٢٠١٠م). معيقات تطبيق استرتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مراحل التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، ٢٤، (٣)، ٧٥٣-٧٩٧.
- البلاونة، فهمي. (٢٠١٠م). أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)**، ٢٤(٨)، ٢٢٢٧-٢٢٧٠.
- الجراح، عبد الناصر. (٢٠١٠م). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، (٤)، ٣٣٣-٣٤٨.
- حسن، عزت عبد الحميد. (٢٠١٣م). تصحيح نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك (نسبة الكسب المصححة لـ عزت (Corrected Ezzat's Gain Ratio (CEG_{ratio})). **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٣، العدد ٧٩، ص ٢٩-٣٠.
- حسن، عزت عبد الحميد. (٢٠١١م). **الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج PSSS**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حسن، عزت عبد الحميد. (٢٠٠٨م). **الإحصاء المتقدم لعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية**. بنها: دار المصطفى للطباعة والنشر.
- رشوان، ربيع.(٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز. القاهرة: عالم الكتب.

- السليم، ملاك.(٢٠٠٩). فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، ع ١٤٧، (٢٠٠٩)، ٩٠ - ١٢٨.
- الطراونة، محمد. (٢٠١١م). نموذج مقترح لمعايير ضمان جودة التقويم الحقيقي للطلبة في مناهج التعليم العالي، المؤتمر العربي الدولي لضمان، **جودة التعليم العالي**، الأردن: جامعة الزرقاء الخاصة.
- الظاهر، زكريا؛ تمرجيان، جاكلين؛ عبد الهادي، جودت. (٢٠٠٢). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد الحميد، عبد العزيز.(٢٠١١). أثر تصميم إستراتيجية للتعلم الالكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل وإستراتيجيات التعلم الالكتروني المنظم ذاتيا وتنمية مهارات التفكير التأملي. مجلة كلية التربية: جامعة المنصورة، ٧٥،٢٤٩–٣١٦.
- عبد الكريم، سحر. (٢٠٠٠م). فعالية التدريس باستخدام أساليب التقييم الواقعي في تحصيل الطالبة المعلمة للمفاهيم المتضمنة في مقرر طرق تدريس العلوم وأدائها أثناء التربية العملية، **مجلة التربية العلمية**، ٢، ٣، ٤٣–٧٩.
- عبدالوهاب، فاطمة محمد. (٢٠٠٥م). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، **مجلة التربية العلمية**، ٨ (٤)، ١٥٩–٢١٢.
- العبسي، محمد. (٢٠١٠م) .**التقويم الواقعي في العملية التدريسية**.عمان: دار المسيرة.
- عبيدات، ذوقان؛ جرادات، عزت؛ عبد اللطيف، خيري؛ ابو غزالة، هيفاء. (٢٠٠٢). **مبادئ القياس والتقويم**. عمّان: جهينة للنشر والتوزيع.
- عرفان. خالد محمود. (٢٠٠٨). **مقدمة في المناهج وطرق التدريس**. الرياض: مكتبة الرشد.
- العساف، صالح. (٢٠٠٠م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الطبعة الثانية. الرياض: مكتبة العبيكان.

- عسيري، علي. تقرير عن المؤتمر السابع والعشرون: مستقبل وتحديات التقويم التربوي في القرن الحادي والعشرين ٢٠٠١ على الرابط:

https://uqu.edu.sa/majalat/humanities/vol14/f28.htm

- عفانة، عزو؛ اللولو، فتحية. (٢٠٠٢م). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، **مجلة التربية العلمية**، ٥، (١)، ١–٣٦.
- علام، صلاح الدين. (٢٠٠٩م) .**التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**.القاهرة: دار الفكر العربي.
- علام، صلاح الدين. (٢٠١١م) .**القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**.القاهرة: دار الفكر العربي.
- فرغل، جمال؛ علي، منال. (٢٠٠٦م) .التعلم المنظم ذاتياً لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٥٢، ١١٣–١٦٠.
- كاظم، علي. (٢٠٠١). **القياس والتقويم في التعلم والتعليم**. اربد: دار الكندي.
- كامل، مصطفى. (٢٠٠٤). التنظيم الذاتي للتعلم والنمو المهني للمعلم، المؤتمر العلمي السادس عشر "تكوين المعلم"، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢، ٨٣١–٨٥٠.
- لطف الله، نادية. (٢٠٠٦م). أثر استخدام التقويم الأصيل في تركيب البنية المعرفية وتنمية الفهم العميق ومفهوم الذات لدى معلم العلوم أثناء إعداده، المؤتمر العلمي العاشر "التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل"، **الجمعية المصرية للتربية العلمية**، ٥٩٥–٦٤٠.
- نيتكو، انثوني؛ بروخارت، سوزان. (٢٠١٢). التقييم التربوي للطلبة. (ترجمة علي القرني وآخرون). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- المزروع، هيا. (٢٠٠٩م). فعالية استخدام التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي وزيادة فعالية الذات في البحث لدى طالبات الدراسات العليا، **مجلة أتحاد الجامعات العربية**، (٥٤)، ١٢٧ – ١٥٥.
- وزارة التربية والتعليم، الأردن. (٢٠٠٤م) .دليل استراتيجيات التقويم وأدواته. الفريق الوطني للتقويم.
- Anderson, Rebecca. (1998). Why Talk About Different Ways to Grade? The Shift from Traditional Assessment to Alternative Assessment. NEW DIRECTIONS FOR TEACHING AND LEARNING, 74, Jossey-Bass.
- Caliskan, H. and Kasikci,Y. (2010). The Application of Traditional and Alternative Assessment, and Evaluation Tools By Teachers in Social Studies. Procrdia-Social and Behavioral Sciences, Vol. 2, Issue. 2, pp. 4152-4156.
- Eckes, M. (1995). Assessment and ESL. Peguis publishers: Manitoba, Canada.
- Janisch, Carole. (2007).Implementing Alternative Assessment: Opportunities and Obstacles. The Educational Forum, 71, 221-230.
- Lane,S. (2010). Performance Assessment: The State of the Art. (SCOPE Student Performance Assessment Series). Stanford, CA: Stanford University, Stanford Centre for Opportunity Policy in Education.
- Lombardi,M. Making the grade: the role of assessment in authentic learning, 2008. Retrieved 4-6-2013,

from:http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli3019.pdf

- Mueller, J. Authentic Assessment Toolbox What is Authentic Assessment,2012. Retrieved 4-6-2013, from: http://jfmueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whydoit.htm
- Palm,Toruif. Practical Assessment Research & Evaluation, 2008. A peer reviewed electronic journal,13,ISSN 1531-7714.
- Shannon,s. (2008). Using metacognitive strategies and learning styles to create self-directed learning, Institute for learning styles journal.1, 25-32.
- Shavelson & Stern (1981). Research on teacher's thoughts, judgements, decisions and behaviours. Review of Educational Research, 51 (4).
- Wiersma, W. & Jurs, S. G. (1990). Educational measurement and Testing, 2ed edition. Boston: Allyn and Bacon.PP. 146-147.
- The National capital language Resource center, Washington, DC, Retrieved 4-6-2013, from:
- http://www.nclrc.org/essentials/assessing/alternative.htm
- Zimbicki, Dana. (2009). Examining the effects of alternative assessment on student motivation and self-efficacy. Dissertation.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming A self –regulated learner: An overview, Theory in to practice,2,64-71.
- Zimmerman, B. (1998). "Academic Studying and Development of Personal Skills:A self –regulatory Perspective".Educational.Psycho, logy,vol.3,N.3.

- The Effectivity of Using Alternative Assessment Techniques in the Development of Knowledge, Skills, and the acquirement of Self-regulated Learning Skills

- and the Improvement of Reflective Thinking among English Female
- Students at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic
- university in Riyadh

- Tahani Abdulrahman AL Muzaini
- Professor of Curriculum and Teaching Assistant,
- curriculum and teaching Dep. Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic university,
- Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 84528, Postal Code:11681 E-mail: Zizo415@hotmail.com

* * *

43. Zimbicki, Dana. (2009). Examining the Effects of Alternative Assessment on Student Motivation and Self-Efficacy. Dissertation.

44. Zimmerman, B. (2002). Becoming A Self–Regulated Learner: An Overview, Theory into Practice, 2, 64-71.

45. Zimmerman, B. (1998). "Academic Study and Development of Personal Skills: A Self–Regulatory Perspective". Educational. Psychology, vol. 3, No. 3.

* * *

34. Eckes, M. (1995). Assessment and ESL. Penguin publishers: Manitoba, Canada.
35. Janisch, Carole. (2007). Implementing Alternative Assessment: Opportunities and Obstacles. The Educational Forum, 71, 221-230.
36. Lane, S. (2010). *Performance Assessment: The State of the Art*. (SCOPE Student Performance Assessment Series). Stanford, CA: Stanford University, Stanford Centre for Opportunity Policy in Education.
37. Lombardi, M. Making the Grade: the Role of Assessment in Authentic Learning, 2008. Retrieved 4-6-2013, from: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli3019.pdf
38. Mueller, J. Authentic Assessment Toolbox What is Authentic Assessment, 2012. Retrieved 4-6, 2013, from http://jfmueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whydoit.htm
39. Palm, Toruif. Practical Assessment Research & Evaluation, 2008. A peer reviewed electronic journal,13,ISSN 1531-7714.
40. Shannon, s. (2008). Using Metacognitive Strategies and Learning Styles to Create Self-Directed Learning, Institute for learning styles journal.1, 25-32.
41. Shavelson & Stern (1981). Research on Teacher's Thoughts, Judgements, Decisions and Behaviours. Review of Educational Research, 51 (4).
42. Wiersma, W. & Jurs, S. G. (1990). Educational Measurement and Testing, 2ed edition. Boston: Allyn and Bacon. PP. 146-147.

The National Capital language Resource Center, Washington, DC, Retrieved 4-6-2013, fromhttp://www.nclrc.org/essentials/assessing/alternative.htm

Egyptian Society of curricula and teaching methods, the guesthouse, Ain Shams University, pp. 2.831 - 850.

28. Lotf Allah, Nadia. (2006). The Effect of Using Alternate Assessment in the Installation of Infrastructure and the Development of Knowledge and Deep Understanding of the Concept of the self for the science teacher during preparation, Tenth Scientific Conference "Science education challenges of the present and visions of the future," the Egyptian Association for Educational Scientific. pp. 595 - 640.

29. Netco, Anthony and Brochart, Susan. (2012). Educational assessment of students. (Translation Ali Al-Qarni and others). Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States.

30. Amazroa, Hiya. (2009). The Eeffectiveness of the Use of the Alternative Assessment in the Collection of the Concepts of Educational Research and the Increase of the Effectiveness of Self-Searching among Graduate Students, Journal of the Association of Arab Universities, (54) pp. 127 to 155.

31. The Ministry of Education, Jordan. (2004). Guide Assessment Strategies and Tools. The national team's assessment.

32. Anderson, Rebecca. (1998). Why Talk About Different Ways to Grade? The Shift from Traditional Assessment to Alternative Assessment. NEW DIRECTIONS FOR TEACHING AND LEARNING, 74, Jossey-Bass.

33. Caliskan, H. and Kasikci,Y. (2010). The Application of Traditional and Alternative Assessment, and Evaluation Tools By Teachers in Social Studies. Procrdia-Social and Behavioral Sciences, Vol. 2, Issue. 2, pp. 4152-4156.

20. Al-Assaf, Saleeh. (2000). Introduction to the Behavioral Sciences. Second edition, Riyadh: Obeikan Bookstore.
21. Asiri, Ali. Report on the Twenty-Seventh Conference: The Future of Educational Evaluation and challenges in the twenty-first century 2001 URL: https://uqu.edu.sa/majalat/humanities/vol14/f28.htm.
22. Afaneh, Azo and Lulu, Fethiye. (2002). The Level of Reflective Thinking Skills in Field Training Problems among the Students of the fourth Level, Faculty of Education at the Islamic University in Gaza, the Journal of Science Education 5, (1) pp. 1 to 36.
23. Allam, Salah al-Din. (2009). Educational Assessment Alternative Theoretical and Methodological Foundations and its Applications in the Field. Cairo: Dar al-Arab thought.
24. Allam, Salah al-Din. (2011). Educational and Psychological Measurement and Evaluation.: Basics of Applications and Contemporary Orientations. Cairo: Dar al-Arab thought.
25. Fergal, Jmal; Ali, Manal. (2006). Self-Organized Learning with High and Low Mental Capacity of University Students of both Sexes, Egyptian Journal of Studies psychological 52. Pp. 113-160.
26. Kazim, Ali. (2001). Measurement and Evaluation in Learning and Teaching. Irbid: Dar Al-Kandi.
27. Kamel, Mustafa. (2004). Self-Regulation of Learning and Professional Growth of Teachers, scientific conference XVI "composition teacher,"

publishing and distribution, and the House of Culture for publication and distribution.

14. Abdul Hamid, Abdul Aziz. (2011). The Impact of Design Strategy for E-Learning based on the Synthesis of Active Learning Methods and Skills of Self-Regulation to Learn, achievement of e-learning and self-organized strategies and developing the skills of reflective thinking. Journal of the Faculty of Education: University of Mansoura, 75.249-316.
15. Abdul Kareem, Sahar. (2000). The Affectiveness of Teaching Methods Using Alternate Assessment in the Achievement of Student Teacher of the Concepts Involved in Science Teaching Methods and Performance during the Breeding Process, Journal of Science Education, 3.2 pp. 43 - 79.
16. Abdulwahab, Fatima Mohammed. (2005). The Effectiveness of the Use of some Strategies and Metacognition in the Collection of Physics and the Development of Reflective Thinking and the Trend towards the Use of Second-Grade Students of Secondary Azhari, Journal of Science Education 0.8 (4) 0.159 to 212.
17. Al-Absi, Mohammed. (2010). Alternate Assessment in the Teaching process. Amman: Dar march.
18. Obidat, Thuqan; Jaradat, Ezzat; Abdul Latif, asharti; Abu Ghazaleh, Haifa. (2002). Principles of Measurement and Evaluation. Jordan: Juhaynah publishing.
19. Irfan. Khaled Mahmoud. (2008). Introduction to the Curriculum and Teaching Methods. Riyadh: Al-Roshd Library.

Yarmouk University, Jordan Journal of Educational Sciences, (4) pp. 333 - 348.

7. Hassan, Ezzat Abdel Hamid. (2013). Correct Proportion of Earnings Adjusted for Black (Corrected Ezzat's Gain Ratio (CEGratio). Egyptian Journal of Psychological Studies 23, No. 79, pp. 29-30.
8. Hassan, Ezzat Abdel Hamid. (2011). Psychological Statistics and Educational Applications using the SPSS. Cairo: Dar Al-Arab Thought.
9. Hassan, Ezzat Abdel Hamid. (2008). Statistics for Advanced Educational, Psychological and Social Sciences.Banha: Dar Al-Mustafa for Printing and Publishing.
10. Rashwan, Rbeea. (2006). Self-Organized Learning Achievement Goals and Directions. Cairo: Alam Al-Kotob.
11. Suleem Malak. (2009). The Effectiveness of Reflective learning Concepts in the Development of Chemical and Reflective Thinking and Self-Regulation of Learning among High School Students, Studies in the Curriculum and Teaching Methods, Egypt, p 147, from 0.90 to 128.
12. Tarawneh, Mohammed. (2011). Proposed Model for Quality assurance Standards of Alternate Assessment for Students in Higher Education Curricula, International Arab Conference for the Guarantee of the Quality of higher education, Jordan: Zarqa Private University.
13. Zaher, Zakaria; Tmrgian, Jacqueline; Abdul Hadi, Judt. (2002). Principles of Measurement and Evaluation in Education. Amman: international scientific

List of References:

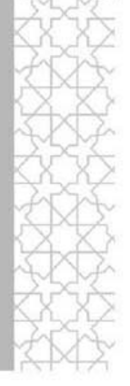
1. Abu Alam, Raja Mahmoud. (1987). Measurement and Evaluation of academic achievement, Kuwait: Dar Alqlam.
2. Barakat, Ziad. (2005). The Relationship between Reflective Thinking and Achievement among a Sample of University Students and High School Students in the Light of some Demographic Variables, Journal of Educational and Psychological Sciences - Bahrain 6, (4) pp. 97 -126.
3. Bashir, Akram and Barham, Areej. (2012). Use Alternative Assessment Strategies and Tools in the Evaluation of Learning Mathematics and Arabic in Jordan, Journal of Educational and Psychological Sciences 13, (1) pp. 241-270.
4. Abu Sheerah, Khaled; Achtjoh, Fawzi and Gbaree, Thaer. (2010). The Obstacles of the Application System of Strategic Alternate Assessment of students' Grade on the first Four Stages of Basic Education in the Province of Al-Azraq, Najah University Journal for Research (Humanities) 24, (3) pp. 753 - 797.
5. Albalawneh, Fahmi. (2010). Assessment Impact Strategy Based on Performance in the Development of Mathematical Thinking and Ability to Solve Problems with Secondary School Students. Najah University Journal for Research (Humanities) 24 (8) pp. 2227 - 2270.
6. Jarah, Abdul Nasser. (2010). The Relationship between Self-Organized Learning and Academic Achievement among a Sample of Students from

The Efficiency of Using Alternative Assessment Techniques in the Development of Knowledge, Skills, and the Acquisition of Self-Regulated Learning Skills and the Improvement of Reflective Thinking among English Female Students at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University in Riyadh

Dr.Tahani Abdurrahman Al-Muzaini
Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methodologies,
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

This research aims to identify the effectiveness of using alternative assessment techniques in the development of knowledge, skills, and the acquirement of self-regulated learning skills and reflective thinking improvement among female students of English at Al- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh. To this end, the researcher used the Quasi- experimental approach& applied one of the quasi-experimental designs which is One group Pre-Test, Post–Test Design. The research participants were 67 female students who were enrolled in the English program at the College of Languages &Translation at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University of the academic year 1433-1434AH. In order to measure the pre and post performance of the knowledge, skills, self-regulated learning, and reflective thinking of the participants,the researcher prepared the following research tools: 1)Achievement test, 2)Assessment skills rubric,3) Measurements of self-regulated learning and 4)Eysenck&Wilson Reflectiveness Scale. The results of this study indicate the following findings: 1)There is a statistically significant difference between students' average score in the achievement test in the pre-test and the post-test, where they scored higher on the later. 2) There is a statistically significant difference between students' average score in all assessment skills and the total score of assessment skills in the pre-test and the average score of the post-test,in which they scored higher on the later in all cases. 3)There is a statistically significant difference between students' average score in the total score of self-regulated learning of the pre-test and the average score of the post-test, where they scored higher on the later. 4) There is a statistically significant difference between students' average score in the total score of reflective thinking of the pre-test and the average score of the post-test, where they scored higher on the later.



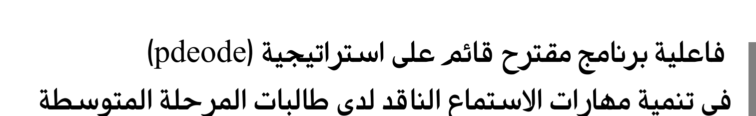
فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية (pdeode) في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة

د. مريم محمد الأحمدي

قسم المناهج وطرق التدريس

جامعة تبوك





فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية (pdeode) في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة

د. مريم محمد الأحمدي

قسم المناهج وطرق التدريس

جامعة تبوك

ملخص البحث:

هدفت الدراسة لقياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على استراتيجية (pdeode) على في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ولتحقيق هذا الهدف فقد تم إعداد قائمة بمهارات الاستماع الناقد المناسبة لطالبات الصف الأول المتوسط. واختبار مهارات الاستماع الناقد ،كما تم إعداد برنامج مقترح قائم على استراتيجية (pdeode) ودليل للمعلمة ، وطبقت أدوات الدراسة على عينة قوامها (٤٠) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط، ، وتم التوصل للنتائج باستخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لعينة الدراسة وقد تم التوصل للنتائج التالية:

بلغت قيمة ت (٣١,٩٧) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على حدوث تحسن ملحوظ لدى الطالبات في مهارات الاستماع الناقد، وللتأكد من فاعلية البرنامج فقد تم حساب مربع إيتا (η2) وبلغت قيمته (٠,٩٦) وهو حجم تأثير كبير مما يؤكد على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد.

الكلمات المفتاحية:

استراتيجية (pdeode) ، الاستماع الناقد.



المقدمة:

تعد اللغة من أهم ما توصلت إليه البشرية فهي الركنُ الأول في عمليةِ التفكير، ووعاءُ المعرفة، وهي الوسيلةُ الأولى للتواصلِ والتفاهم والتخاطب، وبثِّ المشاعر والأحاسيس، وهي من أهم العوامل التي تسهم في تطور ورقي المجتمعات، "وتميزت اللغة العربية خاصة بقدرتها الفائقة على التواصل لأنها غنية ودقيقة إلى حد كبير نقلت إلى العالم أسس الحضارة، وعوامل التقدم في جميع العلوم ، وما زالت تنقل للبشرية أجمع العقيدة الشاملة ممثلة في القرآن الكريم وسنة رسوله الكريم عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم". (الشوبكي،٢٠١١، ٣)

ويهدف تعليم اللغة العربية لإكساب المتعلمين مهارات الاتصال اللغوي من خلال أربع مهارات تمثل أشكال الاستخدام اللغوي، وتمثل كل مهارة منها أهمية في ذاتها، وأهمية بالنسبة للمهارات الأخرى، وتحتل مهارة الاستماع المرتبة الأولى بين هذه المهارات. وقد جاء تكرار السمع في القرآن الكريم في (٢٧) آية، ويظهر في هذه الآيات أهمية السمع فيقول الله عز وجل ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِىٓ أَنشَأَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۚ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ ﴾ (المؤمنون: ٧٨) وقوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُو۟لَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴾(الإسراء: ٣٦).

ففي هذه الآية الكريمة خص الله عز وجل هذه الحاسة وقدمها على البصر، فهي أدق الحواس وأرقاها، لأنها عامل مهم في عملية الاتصال اللغوي وهي مهارة لا يجيدها إلا المتدرب عليها (مدكور، ١٩٨٠، ٨)

والاستماع عملية عقلية و حسية تتطلب من المستمع استقبال المعلومات بالأذن وإعمال الذهن والفكر حتى يفهم المسموع ، ثم محاولة إظهار مواطن القوة أو الضعف ثم ربط المضمون بالخبرة والواقع.

وتمثل مهارة الاستماع إحدى أهم المهارات الأساسية التي يقوم عليها الأداء اللغوي وذلك لأهميتها الكبيرة في حياتنا، ففي مراحل الحياة لأولى يكتسب الإنسان من

خلالها اللغة التي تمكنه من التواصل مع مجتمعه ، ومن ثم يتكيف ويتعايش ويتآلف مع هذا المجتمع من خلال مهارات الاتصال التي يكتسبها عن طريق المهارة الأساسية وهي الاستماع، الذي هو قراءة بالأذن "فالاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي، وعن طريقه يكتسب الطالب ثروته اللفظية ، حيث يكتسب المفردات ، ويتعلم أنماط الجمل، ويتلقى الأفكار والمفاهيم، ويكتسب المهارات الأخرى للغة ، تحدثا، وقراءة، وكتابة " (مدكور، ١٩٨٤، ٥٥). وقد أهتمت المناهج التعليمية قديمًا وحديثًا بالاستماع لأنه المنطلق السليم للتعلُّم. وقد ورد في أحد تقارير اليونسكو أن الإنسان يحصل على نسبة ٩٨% من معلوماته عن طريق السمع والبصر، وفي إحدى الدراسات الإحصائية يقضي الطالب في الاستماع من وقته يوميًا ٤٥% وبعض الإحصائيات ترفعها إلى ٥٢%. (حجاب، ١٩٩٩، ص ٤٣)

يرى نيكسون أن الاستماع عملية إيجابية داخلية نشطة يلعب فيها المستمع دورا كبيرا في تكوين رسالة شاملة وهي التي يتم تبادلها بين المتحدث والمتلقي ومن ثم لا يمكن ملاحظة هذه العملية بشكل مباشر.(العيسوي، ٢٠٠٠، ٦٩) ، وقد يخلط غير المتخصص بين السماع والاستماع دون الوعي أن السماع عملية تولد مع الإنسان وترتبط بسلامة الأذن وقدرتها على التقاط الأصوات، أما الاستماع فهو مهارة مكتسبة تتم فيها عدة عمليات تتمثل في ربط الأصوات بمرجعيات معرفية وثقافية لدى المستمع، وما يرافق هذه الأصوات من إيماءات وحركات إضافة إلى كيفية أدائها وربطها بالتنغيم الذي يرافقها.

وتسعى المؤسسات التربوية لإكساب المتعلمين مهارات الاستماع كونه من أهم السبل في إكساب الفرد ثقافته وخبراته التي تمكنه من التواصل مع العالم من حوله وتوثق صلته بمجتمعة، بما يساعده على أداء الدور المنوط به. يقول ابن القيم الجوزية في مدارج السالكين : فالسماع أصل العقل وأساسه ورائده وجليسه ووزيره ولكن الشأن كل الشأن في المسموع، وحقيقة السماع تنبيه القلب إلى معاني المسموع

وتحريكه طربا وهربا وحبا وبغضا. بالإضافة إلى أن للاستماع دوره في تنمية الملكة اللسانية واللغوية لدى التلاميذ لذا قال ابن خلدون بأن السمع أبو الملكات؛ حيث إنه ينمي لدى المستمع الإحساس اللغوي، الذي يجعله يشعر بالنغم الموسيقي للغة، والجرس الإيقاعي لها، كما أنه يعين المستمع على تذوق جماليات اللغة، والدقة والسلامة في أدائها.(عبد الباري، ٢٠١١، ٦٥)

وبالرغم من أهمية الاستماع إلا أن هناك قصورا في إكساب مهاراته للمتعلمين لمستها الباحثة من خلال إشرافها على الطالبات في التربية العملية ومن خلال تطبيق برامج دراساتها في مراحل التعليم المختلفة ويظهر هذا الضعف في عدم تمكن الطالبات من استخلاص الأفكار من النصوص المسموعة ، وعدم قدرتهن على تلخيص المسموع أو تقييمه والحكم عليه ، وعدم الإجابة عن بعض الأسئلة المرتبطة بالمسموع، ولعل من أهم أسباب هذا الضعف عدم الاهتمام بإكساب هذه المهارة للمتعلمين بالرغم من أهميتها في اكتساب مهارات اللغة الأخرى، فالجزء المخصص للاستماع من المقرر يدرس دون الاهتمام بمستوى المهارة " فالسمع هو مجرد سماع أصوات الكلمات دون معرفة بدلالاتها أو إدراك لأبعادها، في حين أن الاستماع مقترن بالفهم، وإن كانت درجة هذا الفهم تختلف من الاستماع إلى الإصغاء والإنصات" (الشنطي،٢٠١٠، ٤) لذلك فإن من الضروري تبني طرق واستراتيجيات حديثة لإكساب المتعلمين مهارة الاستماع في أعلى مستوياتها. ونظرا لما أثبتته النظرية البنائية من نجاح في العديد من الدراسات التي تعنى بالتعلم النشط وتؤكد على إيجابية المتعلم وتحدد دور المعلم بالميسر والمشرف والموجه للعملية التعليمية، فقد اهتمت الدراسات الحديثة بالاستراتيجيات القائمة على النظرية البنائية. وتعد استراتيجية (pdeode) من الاستراتيجيات التي بنيت في ضوء النظرية البنائية وهي من الاستراتيجيات المهمة لأنها تتيح بيئة تعليمية نشطة غنية بالنقاش والإيجابية، وقد استُخدمت بالأساس لفهم مواقف الحياة اليومية ، ثم أثبتت فاعليتها في تدريس المواد المختلفة، وهذا ما أكدته

العديد من الدراسات كدراسة الخطيب (٢٠١٢)، ودراسة (Niaz ,M. ،Ayas,A ،B ،Costu 2012)،ودراسة السلامات (٢٠١٢)، ودراسة جورج (٢٠١١)، ودراسة Costu، (2008) .B، ودراسة Colari، (2005) Veskari & Ranne ، ودراسة KolariK، & viskari، & Ranne (2003) ولكن لم تتناول أي دراسة سابقة فاعلية هذه الاستراتيجية في تدريس مهارات اللغة العربية بوجه عام ومهارة الاستماع على وجه الخصوص.

وتتجه الأنظار في هذا العصر إلى مهارات الاستماع الناقد بسبب تأثيرات العولمة ، حيث أصبحت الأفكار والآراء تقدم بدون انتقاء ويرى سميث (١٩٧٧) smith" ان المواطنة الفاعلة تعتمد اعتماداً كبيراً على قدرة الفرد على التفكير، من أجل تقدير دقة المعلومات وصحتها في عصر كثرت فيه هذه المعلومات وعمت وسائل الإعلام، وكثر فيه السياسيون والمهرجون ومروجي الإشاعات والدعايات والمصادر الكاذبة. وأمام هذا الفيض العارم من المعلومات لابد من إيجاد وسيلة للحكم على مصداقية المصادر المعلوماتية ، وهذه الوسيلة يمكن أن تتمثل في القدرة على التفكير الناقد الذي بدوره يحمي صاحبه من تجار الكلام الذين يعتمدون على إثارة المشاعر أكثر من اعتمادهم على الأدلة ،والبراهين، كما أن الاهتمام بالتفكير الناقد يساعد الطلبة على فهم أعمق للمواد الدراسية إذا ما تم توظيفه في عملية التعليم ودمجه ضمن المناهج الدراسية، والاستماع الناقد شكل من أشكال دمج مهارات التفكير الناقد وتدريسها ضمن المناهج الدراسية. (الأحمدي،٢٠٠٧، ٦٨)، وإذا كان الاستماع على هذه الدرجة من الأهمية في اكتساب مهارات وفنون اللغة الأخرى، فإن الحاجة لتنمية الاستماع الناقد ضرورة تحتمها طبيعة الحياة في هذا العصر لأنها السبيل للحفاظ على الهوية الإسلامية والعربية على حد سواء فإذا أردنا لتعليم التفكير الناقد أن يصبح حقيقة واقعة في مدارسنا فلا بد من تخصيص معظم الوقت لتعليم مهارات الاستماع الناقد وأن يكون ذلك في صلب المنهج وفي صميم عملية التعليم والتعلم. لأنها تروض الفكر على سلامة الفهم المراجعة والتمحيص، وتنمي القدرة على النقد وإصدار الأحكام. كما يسهم في

تشكيل الفكر الناقد للفرد بما يمكنه من التكيف الناجح مع بيئته الاجتماعية والمادية وفهم نظامها الذي يتفاعل معه فيصبح مواطناً قادراً على المشاركة والإسهام بفاعلية في معالجة مشكلات مجتمعه. وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تؤكد على أهمية توافر مهارات الاستماع الناقد لدى التلاميذ في جميع المراحل إلا أن نتائج الدراسات تشير إلى وجود مشكلة ؛ فقد أكدت العديد من الدراسات في مختلف الدول العربية على ضعف مهارات الاستماع عموما لدى التلاميذ. كدراسة الشوبكي (٢٠١١)، ودراسة الأحمدي (١٤٣١)،،ودراسة الشنطي (٢٠١٠) ،ودراسة زيتون وعليوات (٢٠١٠) ،ودراسة قرالة (٢٠١٠)، ودراسة أحمد (٢٠٠٥) ، ودراسة الهواري (٢٠٠٢). حيث أكدت نتائج هذه الدراسات ضعف الطلاب في مراحل التعليم المختلفة في مهارات الاستماع بكافة أنواعه ومستوياته. كما أكدت الدراسات التي أجريت على الاستماع الناقد تدني مستوى المتعلمين في مهاراته كدراسة، ودراسة عميرة، (٢٠٠٣) ودراسة حواس (٢٠٠٤) ودراسة حواس، (٢٠١٠)

وإذا أمعنا النظر في مدارسنا نجد أن الاستماع الناقد لم يأخذ حظه من الاهتمام حيث أن الاستماع بشكل عام يعاني من الاهمال ومن ضيق وقلة الوقت المخصص لتدريسه في الجدول المدرسي، ونجد أن هذه المشكلة في تدريس مهارات الاستماع انعكست على مستوى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات التي أُجريت في هذا المجال، وقد يرجع السبب لتركيز المعلمين على مهارتي القراءة والكتابة، وعدم وعيهم لأهمية الاستماع كمهارة أساسية في تعليم مهارات اللغة الأخرى، واقتصار فهمهم لمهارة الاستماع على مستوى السمع، واستخدام استراتيجيات قائمة على التلقين في تدريس الاستماع ويؤكد تايلور(١٩٧٣) أن اكتساب مهارات اللغة عامة والاستماع خاصة لا يتأتى إلا من خلال تدريب مرحلي يتم عبر مراحل متداخلة تبدأ بمرحلة التشخيص، ثم مرحلة الاستماع، ثم مرحلة الاستماع من الذاكرة القصيرة ، ثم مرحلة الاستماع والتقويم من الذاكرة البعيدة.

تحديد المشكلة:

تحددت مشكلة الدراسة في تدني مستوى الطالبات في مهارات الاستماع الناقد وقصور الطرق والاستراتيجيات التي تدرس بها هذه المهارات، وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية (pdeode) في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

وتفرعت من هذا التساؤل التساؤلات التالية:

١- ما مهارات الاستماع الناقد التي يجب توافرها لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

٢- ما مدى تمكن طالبات المرحلة المتوسطة من مهارات الاستماع الناقد؟

٣- ما أسس البرنامج المقترح القائم على استراتيجية (pdeode) لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

٤- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على استراتيجية (pdeode) في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- تحديد مهارات الاستماع الناقد التي يجب توافرها لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

٢- قياس مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

٣- تحديد الأسس التي يقوم عليها البرنامج المقترح القائم على استراتيجية (pdeode) لتنمية مهارات الاستماع لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

٤- قياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على استراتيجية (pdeode) في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية مما يمكن أن تسهم به في:

١- مساعدة المعلمات بتقديم بيانات حقيقية حول مستوى طالبات المرحلة المتوسطة في مهارات الاستماع الناقد.

٢- مساعدة مخططي المناهج للاستفادة من قائمة مهارات الاستماع الناقد، لتضمينها في مناهج المرحلة المتوسطة.

٣- مساعدة القائمين على إعداد معلمات اللغة العربية، حيث تلفت النظر لاستراتيجية حديثة أثبتت فاعليتها في تدريس المواد المختلفة.

٤- تسهم هذه الدراسة في مواجهة مشكلة مهمة من مشكلة ضعف مهارات الاستماع لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

٥- قد تلفت هذه الدراسة انظار المسؤولين عن التعليم العام لإعطاء مهارة الاستماع ما تستحقه من الجهد و الوقت.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الدود التالية:

- طالبات الصف الأول المتوسط في المتوسطة التاسعة والعشرون في مدينة تبوك وذلك لثقة الباحثة بمستوى المعلمة ومقدرتها على تطبيق أدوات البحث .
- الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٤- ١٤٣٣هـ.
- مهارات الاستماع الناقد التي أجمع المحكمون على أنها مهمة جدا.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجية (pdeode):

هي استراتيجية تدريسية قائمة على المنحى البنائي وتتميز بأنها تتيح مناخا مثيرا للنقاش، وتتضمن سلسلة من الإجراءات المتتابعة وتتلخص في الخطوات الست الآتية: التنبؤ(Prediction)، والمناقشة(Discuss)، والتفسير(Explain)، والملاحظة (Observe)،

والمناقشة(Discuss)، والتفسير(Explain) وتتم بإثارة المعلم سؤالا موجها، أو ظاهرة ، أو مشكلة معينة ، ثم يقوم الطالب بعمل تنبؤات حولها ثم يبررها، ثم يقوم بعمل مجموعة من الأنشطة يصممها وينفذها، ويجمع البيانات، ويفسر، ويحلل.(السلامات، ٢٠١٢،٢٠٤٦) وتتبنى الدراسة الحالية هذا التعريف.

الاستماع الناقد:

تعرفه حواس(٢٠١٠) بأنه: مستوى من المهارة يتطلب فهم المسموع، والانتباه المقصود، والملاحظة المركزة ، والجهد الموجه، لممارسة العمليات العقلية العليا التي تتمثل في التفسير، والتحليل، والنقد والحكم على صدق المحتوى المسموع. (حواس، ٢٠١٠، ١٠٤) وتقصد به الدراسة الحالية :

مهارة يتم فيها فهم النص المسموع وإخضاعه للتميز والتحقق والتقصي، وجمع وإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد، لتذوقه والحكم على مدى صحته ونقده ، ومن ثم تقويمه وإصدار حكم بقبوله من عدمه، اعتماداً على معايير أو قيم معينة.

الإطار النظري:

أولا: الاستماع الناقد:

يعتبر الاستماع فنا لغويا رئيسا من فنون اللغة الأربعة، القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع، ويعرف بأنه : الحرص على استقبال الذبذبات الصوتية ، وتوصيلها إلى عصب السمع مع الاهتمام بما يسمع من حديث ، وهو وظيفة عقلية تعنى بفهم المسموع واستيعابه وتقويمه ، وهو نشاط مكتسب له مهاراته ، وهو في حاجة إلى تعلم وتدريب موجة ونشط. (حجاب ،١٩٩٩، ١٧ ، ١٨) وتمر هذه المهارة بمراحل تدل على أن المستقبل متباين في مستوى تلقيه للرسالة بحسب تمكنه من مهارة الاستماع ، فقد :

- يكتفي بفهم المعنى الإجمالي لما يسمع.
- وربما فسَّر الكلام وتفاعل معه.
- أو قوَّمَ هذا الكلام ونقده.

• أو ربطَ مضمون الكلام بخبراته السابقة.(عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣، ١٥٩)

ولا شك أن الارتقاء من مستوى التلقي والفهم للمسموع إلى مستوى النقد والحكم عليه، مطلب ضروري تحتمه طبيعة العصر الذي أصبح من أهم سماته فقدان الحدود والفواصل بين الثقافات، حتى أصبح العالم أشبه بقرية صغيرة، ذابت فيها الحدود والمسافات، وذلك بفعل القفزة غير المسبوقة في وسائل الاتصال، بحيث أصبحت المعلومات والقيم والأفكار تقدم دون انتقاء، مما يحتم إكساب مهارة الاستماع الناقد للمتعلمين، " بحيث تنقلهم إلى مركز الحكم وإصدار القرار، ولن يحدث هذا إلا إذا كان المستمع قادرا على أن يستمع، فيفهم ويحلل ويفسر ويقارن ، وينتقد، ويقوم ما يستمع إليه، أو ما يقرأ بموضوعية تامة، دون تحيز وذلك في ضوء خبرته ،أو في ضوء النظام القيمي"(مدكور،٢٠٠٢، ٧٤)

ويهدف الاستماع الناقد؛ لاتخاذ قرار وحسم موقف ، فحين تستمع إلى متكلم في مجال متخصص فأنت تحاول أن تستمع بإصغاء لتقرر موقفك من هذا الحديث.(مجاور،٢٠٠٠، ٢١٨) وهو استماع يعتمد على التحليل و الفرز والتمحيص للمعلومات التي يتم سماعها بهدف الحكم على صدق المقدمات التي تقوم عليها النتيجة ،أو الأدلة المؤيدة للفرضية ويقوم على فحص و تقويم الحلول من أجل إصدار حكم صحيح بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو من أجل تأييد فكرة أو رأي على آخر.

ويخص واضعو المناهج برامج الاستماع بحظ وافر من الأهداف. ومن هذه الأهداف:

١. تنمية القدرة على متابعة الحديث.

٢. التمييز بين الأصوات المختلفة.

٣. التمييز بين الأفكار الرئيسة ، والثانوية.

٤. تنمية القدرة على التحصيل المعرفي.

٥. الربط بين الحديث ، وطريقة عرضه.

٦. تنمية القدرة على تخيل المواقف التي تمر بهم.

٧. استخلاص النتائج مما يستمعون إليه.

٨. استخدام سياق الحديث لفهم معاني المفردات الجديدة عليهم.

٩. تنمية بعض الاتجاهات السلوكية السليمة ، كاحترام المتحدث ، وإبداء الاهتمام بحديثه ، والتفاعل معه.

١٠– تنمية التذوق الجمالي من خلال ما يستمعون إليه من موضوعات.

١١– تنمية القدرة على توقع ما سيقوله المتكلم.

١٢– تنمية القدرة على عمل الملخصات السريعة والشاملة للموضوعات المسموعة

١٣– أن يكونوا قادرين على تصنيف الحقائق والأفكار.

١٤– أن يكونوا قادرين على الحكم على صدق محتوى المادة المسموعة.

.(خاطر وآخرون، ١٩٨١)، (البجة،٢٠٠١)، (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣)، (الهاشمي والعزاوي، ٢٠٠٤)، (الشنطي، ٢٠١٠).

مهارات الاستماع الناقد:

قسم التربويون مهارات الاستماع إلى أربعة أقسام رئيسة هي:

مهارات التذكر، ومهارات الفهم، ومهارات الاستيعاب، ومهارات النقد والتذوق، كما أن هناك تصنيفات أخرى لمستويات الاستماع مرتبطة بنوع التفكير المصاحب للاستماع كالاستماع الناقد والاستماع الإبداعي، وسنتناول في هذه الدراسة مهارات الاستماع الناقد:

مهارات الاستماع الناقد:

أولا : مهارات الفهم السمعي ودقته ، وتتكون من العناصر الآتية :

١– تحديد عنوان مناسب للموضوع.

٢– تحديد معنى الكلمة من السياق.

٣– تحديد الأفكار الرئيسة.

٤– إعادة ما استمع إليه بترتيب.

٥- تلخيص ما استمع إليه.

٦- إكمال جمل ناقصة بما يكمل معناها.

٧- القدرة على التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث.

٨- إدراك أهداف النص المسموع.

٩- استخلاص الاستنتاجات من النص المسموع.

١٠- فهم المعاني الخفية في النص المسموع.

١١- . صياغة الأسئلة التي تسهم في فهم أعمق للموضوع.

ثانيا : مهارات التمييز ، وتتكون من العناصر التالية : .

١- التمييز بين الحقيقة ،والخيال مما يقال.

٢- التمييز بين الصواب والخطأ.

٣- التمييز بين الصدق والكذب.

٤- توقع ما سيقال في ضوء ما سمع.

٥- إدراك مغزى الكاتب فيما يسمع.

ثالثا : مهارات نقد وتذوق المسموع ، وعناصرها كالتالي : .

١- استخلاص الأدلة التي يعتمد عليها في الحكم على المسموع.

٢- تحديد ما ليس وثيق الصلة بالموضوع.

٣- تحديد مدى ارتباط النتيجة بالمقدمات.

٤- إدراك مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث

٥- حسن الاستماع والتفاعل مع المتحدث.

٦- القدرة على مشاركة المتحدث عاطفيا.

رابعا: مهارات الحكم على صدق المسموع:

١- الحكم على مدى صلاحية الأفكار للتطبيق

٢- الحكم على الحديث في ضوء الخبرات السابقة ، وقبوله أو رفضه.

٣- الحكم على منطقية تسلسل الأفكار.

٤- الحكم على الشخصيات التي ورد ذكرها في الحديث.

٥- الحكم على مدى كفاية المعلومات المتوفرة.

٦- الحكم على موثوقية المصادر

٧- ٥. القدرة على تقديم معيار للحكم على نوعية الملاحظات والاستنتاجات.

خامسا: مهارة تقويم المحتوى المسموع ، وتتصل بها العناصر الآتية:

١- إبراز جوانب القوة والضعف في المسموع.

٢- اقتراح معالجات لجوانب الضعف في المسموع.

٣- اقتراح حلول مناسبة للمشكلات.

٤- تصحيح الخطأ الذي أدى إلى عدم واقعية المسموع.

(حواس، ٢٠١٠)، (الشنطي، ٢٠١٠)، (السليتي، ٢٠٠٨)، (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣) (ظافر والحمادي، ١٩٨٤).(مدكور، ١٩٨٤)

ثانيا: استراتيجية (pdeode):

هي استراتيجية تدريسية قائمة على المنحى البنائي وتتميز بأنها تتيح مناخا مثيرا للنقاش، وتتضمن سلسلة من الإجراءات المتتابعة وتتلخص في الخطوات الست الآتية: التنبؤ(Prediction)، والمناقشة(Discuss)، والتفسير(Explain)، والملاحظة (Observe)، والمناقشة(Discuss)، والتفسير(Explain) وتتم بإثارة المعلم سؤالا موجها، أو ظاهرة ، أو مشكلة معينة ، ثم يقوم الطالب بعمل تنبؤات حولها ثم يبررها، ثم يقوم بعمل مجموعة من الأنشطة يصممها وينفذها، ويجمع البيانات، ويفسر، ويحلل.(السلامات، ٢٠٤٦،٢٠١٢) وتسير هذه الاستراتيجية وفق الخطوات التالية:

١- التنبؤ: وذلك بأن يطرح المعلم موضوعا أو ظاهرة أو فكرة معينه ذات صلة بالموضوع المراد دراسته، ثم يترك الفرصة للمتعلمين للتنبؤ حول الموضوع وتبرير هذه التنبؤات.

٢- المناقشة: يقسم المعلم المتعلمين لمجموعات صغيرة ويعطيهم الفرصة لمناقشة الموضوع مع بعضهم.

٣- التفسير: وفي هذه الخطوة يفسر المتعلمون الظاهرة من خلال المناقشة الجماعية بين أعضاء المجموعة وبين المجموعة والمجموعات الأخرى.

٤- الملاحظة: وهنا يختبر المتعلمون توقعاتهم وتنبؤاتهم من خلال الأنشطة والتجارب، وينبغي للمعلم أن يوجههم لجعل الملاحظات ذات صلة بالهدف، وقد يحدث لهم نوع من الارتباك في حالة عدم تطابق تنبؤاتهم مع النتائج التي توصلوا إليها.

وتسير هذه الاستراتيجية وفق الخطوات التالية:

١- التنبؤ: وذلك بأن يطرح المعلم موضوعا أو ظاهرة أو فكرة معينه ذات صلة بالموضوع المراد دراسته، ثم يترك الفرصة للمتعلمين للتنبؤ حول الموضوع وتبرير هذه التنبؤات.

٢- المناقشة: يقسم المعلم المتعلمين لمجموعات صغيرة ويعطيهم الفرصة لمناقشة الموضوع مع بعضهم.

٣- التفسير: وفي هذه الخطوة يفسر المتعلمون الظاهرة من خلال المناقشة الجماعية بين أعضاء المجموعة وبين المجموعة والمجموعات الأخرى.

٤- الملاحظة: وهنا يختبر المتعلمون توقعاتهم وتنبؤاتهم من خلال الأنشطة والتجارب، وينبغي للمعلم أن يوجههم لجعل الملاحظات ذات صلة بالهدف، وقد يحدث لهم نوع من الارتباك في حالة عدم تطابق تنبؤاتهم مع النتائج التي توصلوا إليها.

٥- المناقشة: وهنا يقوم المتعلمون بالمقارنة بين التنبؤات والاستنتاجات التي تم التوصل إليها من خلال الملاحظة، وتتطلب هذه الخطوة استخدام المتعلمين لمهارات التحليل والمقارنة والنقد لأنفسهم ولزملائهم

٦- التفسير: وفي هذه الخطوة يقوم المتعلمون بمواجهة التناقضات بين تنبؤاتهم وملاحظاتهم ويتم تعديل معتقداتهم في ضوء استنتاجاتهم التي توصلوا إليها.(Costu، 2008 .B)

واستراتيجية pdeode)) تعديلا لاستراتيجية (poe) التي اقترحها (٢٠٠٣) Savander Costu).Colari&، B، Ayas,A، 2012) .M, Niaz. والتي تكونت من ثلاث خطوات هي: التنبؤ، والملاحظة، والتفسير، وقد تم تطويرها وإضافة خطوة المناقشة بعد التنبؤ وبعد الملاحظة كما أضيفت خطوة التفسير والتي تأتي بعد المناقشة ثم تأتي خطوة التفسير كخطوة أخيرة بعد المناقشة الثانية، وبذلك تتاح للمتعلم فرصة التعلم النشط والتفاعل مع الآخرين بشكل أفضل وفرصة التفكير بشكل أعمق.

الأسس التي تبنى عليها استراتيجية (pdeode).

تعد استراتيجية pdeode)) من الاستراتيجيات التي تبنى على المنحى البنائي أي أنها تقوم على النظرية البنائية، وقد تم اشتقاق هذه الأسس من أهم الافتراضات التي تبنى عليها هذه النظرية:

١- أن بناء المعرفة يتم من الخبرة: بمعنى أن التعليم عملية بنائية يتم فيها قيام المتعلم بنفسه ببناء تمثيل داخلي للمعلومات مستخدماً في ذلك خبرته السابقة، والمتعلم في الخطوة الأولى من هذه الاستراتيجية يقوم بالتنبؤ وهو بذلك يستخدم خبراته السابقة ويبني التنبؤات في ضوء هذه الخبرات.

٢- التعلم عملية نشطة: فالمتعلم يستخدم مداركه (الحواس، الحدس ، العقل، البصيرة) في بناء المعرفة التي تمكنه من تكوين صورة ذهنية عن العالم المحيط به والمتعلم يستخدم جميع مداركة في في كل خطوة من خطوات الاستراتيجية.

٣- المتعلم يقوم بعمل تفسير شخصي: فلكل متعلم تفسيره الخاص، وفي التعلم البنائي لا يشترك أكثر من شخص في تفسير واحد بنفس الطريقة للواقع الذي

يحيط بكل منهما والاستراتيجية الحالية تتيح للمتعلم فرصة التفسير في خطوتين من خطواتها.

٤- التعلم تعاوني: بمعنى أن هذا النوع من التعلم يناقش المعنى المعروض من خلال أكثر من وجهة نظر واحدة ويأتي نمو المفاهيم من خلال هذه المشاركة للموقف أو المفهوم استجابة لوجهات النظر المختلفة، ويجب أن يتيح الموقف التعليمي فرصة للتعاون مع الآخرين لعرض وجهات النظر المتعددة التي يمكن استحضارها للوصول إلى موقف تم اختياره ذاتياً وتقوم الاستراتيجية الحالية على العمل التعاوني بين المتعلمين حيث يتم تقسيمهم إلى مجموعات والعمل ضمن فريق.

٥- التعلم يحدث من خلال مواقف حقيقية: ينبغي أن يتم التعلم من خلال وضع المتعلم في مواقف تعليمية حقيقية يتم إعدادها وتجهيزها بحيث تقوم على أساس براهين قوية تعكس إحساس المتعلمين بالعالم الحقيقي وفي الاستراتيجية الحالية يبدأ الموقف التعليمي بتهيئة المتعلمين والتقديم للدرس من خلال موقف تعليمي تعده المعلمة. (رزق، ٢٠٠٨، ١٧).

٦- التعلم سياق متكامل ومترابط. ونحن لا نعلم حقائق أو نظريات منعزلة ، ولكن يرتبط بناء المعرفة باكتشاف أو بناء العلاقات بين ما يتعلمه وما تعلمه مسبقاً وتنطلق خطوات الاستراتيجية ككل من هذا المبدأ فالمتعلم يتنبأ ويناقش ويفسر من منطلق خبراته السابقة ثم يبدأ بالملاحظة ليبني خبرات جديدة ويضيفها لخبراته السابقة ومن ثم يناقش ويفسر مره أخرى ليخلق التناغم بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة ويضيف بذلك إلى بنائه المعرفي.

٧- يحتاج المتعلم إلى المعرفة السابقة لبناء المعرفة الحالية. وهذا يتطلب من المعلمين تنشيط الخبرات السابقة عند تخطيط وتنفيذ التدريس وتقوم المعلمة بالتمهيد للدرس من خلال إعداد موقف أو مقدمة تقوم على تنشيط الخبرات السابقة للطالبات.(Sharon R. Collins ,2008)

٨- يعتبر حدث بناء المعنى أو المعرفة عملية ذهنية. أي أنها تحدث داخل (الدماغ). وبالتالي فإن الأنشطة التعليمية ينبغي أن ترتبط في المقام الأول بالاستثارة الذهنية للمتعلم وتوجيهه نحو بناء المعنى وبناء المعرفة. (Swan، 16 :2005)

الطريقة والإجراءات:

أ- منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك عند تحديد مهارات الاستماع الناقد، والمنهج شبه التجريبي عند تطبيق البرنامج وتنمية مهارات الاستماع لدى الطالبات.

ب- مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة تبوك وتحددت عينة الدراسة بطالبات الصف الأول المتوسط في المتوسطة التاسعة والعشرين في مدينة تبوك، وقد تم اختيار العينة لأن معدل الذكاء في هذه المرحلة يصل إلى أقصى حد يمكن أن يصل إليه وتنمو القدرة على اكتساب المهارات، والمعلومات ،وتنمو مهارات التفكير العليا المرتبطة بالفهم والاستدلال، والاستنتاج ،والتحليل، والتركيب، وإصدار الأحكام ،ويصبح التفكير أكثر تجريدا، وتتكون لدى الطالبات القدرة على التخطيط والتصميم ،وتزداد القدرة على التحصيل ،ويظهر الميل للعمل الجماعي، ويميل المراهق إلى التفكير النقدي أي أنه يطالب بالدليل على حقائق الأمور ولا يقبلها قبولاً أعمى مسلماً به.(زهران، ١٩٩٩) وتنسجم هذه الخصائص مع طبيعة الاستماع الناقد والاستراتيجية المستخدمة في البحث.

وقد تم اختيار فصل من هذه الفصول بطريقة عشوائية، يبلغ عدد طالباته (٤٠) طالبة وذلك ليمثل عينة الدراسة.

المدة الزمنية التي استغرقها تنفيذ البرنامج :

استغرق تنفيذ البرنامج عشرة أسابيع بواقع حصتين أسبوعيا بحيث يدرس كل موضوع استماع في حصتين متتاليتين، وبذلك يكون مجموع حصص التجربة (٢٠) حصة.

أدوات البحث :

تم إعداد أدوات البحث التالية :

١- قائمة بمهارات الاستماع الناقد المناسبة لطالبات الصف الأول المتوسط.

٢- اختبار مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

وسيتم تفصيل ذلك بما يلي:

١- إعداد قائمة بمهارات الاستماع الناقد المناسبة لطالبات الصف الأول المتوسط.

* (ملحق رقم ١)

وقد تم اشتقاق هذه المهارات من:

- الدراسات السابقة في مجال الاستماع الناقد.
- الكتب التي تناولت مهارات اللغة العربية.
- الكتب في مجال طرق تدريس اللغة العربية.

وقد تم عرض القائمة على المحكمين للتأكد من صدقها، وقد تضمنت القائمة مهارات الاستماع الناقد وتم تحديد الخيارات التالية (مناسبة ،مناسبة إلى حد ما ، غير مناسبة) ، وتم تعديل القائمة في ضوء مقترحات المحكمين حيث اقترح المحكمون حذف العبارات التالية:

- وصف بعض المظاهر الواردة في النص المسموع بكلمات ملائمة
- ذكر مدى الفائدة من النص المسموع
- التميز بين القصص الخيالية والحقيقية التي تحكى له
- التعليل لبعض المواقف في النص المسموع

وبذلك وصلت القائمة إلى شكلها النهائي بحيث تكونت من(٢١) مهارة

٢- **اختبار مهارات الاستماع الناقد:*** (ملحق رقم ٢)

وقد مر إعداد المقياس بالخطوات التالية:.

- تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف إلى قياس مدى فاعلية برنامج قائم على استراتيجية (pdeode) في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

- صياغة مفردات الاختبار :

لصياغة عبارات الاختبار تم اختيار نص بعنوان "هجرة الإوز" وآخر بعنوان "النظافة من الإيمان "وقد اشتقت أسئلة الاختبار من هذين النصين ، وبما إن عدد المهارات التي ينميها البحث (٢١) مهارة من مهارات الاستماع الناقد ، فقد صيغت الأسئلة بحيث تكون (٤٢) سؤالا مقاليا بواقع (٢١) سؤال لكل نص، وكل سؤال يقيس مهارة من هذه المهارات.

التأكد من صدق الاختبار وثباته :

- للتأكد من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين بالمناهج وطرق التدريس، وذلك لإبداء الرأي حول مناسبة الأسئلة لطالبات الصف الأول المتوسط ، فضلا عن مناسبتها لقياس مهارات الاستماع الناقد، وقد تم تعديل الاختبار في ضوء مقترحات المحكمين التي اقتصرت على تغيير صياغة بعض الأسئلة فقط.

- وقد تم حساب ثبات الاختبار بتطبيقه على مجموعه من طالبات الصف الأول المتوسط ثم أعيد تطبيقه بعد ثلاثة أسابيع، وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات في التطبيقين كان (٠،٨٥) مما يشير إلى درجة ثبات مقبولة، وقد تم حساب زمن الاختبار، بحساب متوسط الزمن الذي استغرقته أول خمس طالبات وآخر خمس طالبات في أداء الاختبار فكان الزمن (٥٠) دقيقه

– وبعد التأكد من صدق الاختبار وثباته تم وضعه في صورته النهائية وحددت الدرجة النهائية ب (٤٢) درجة وتعطى الدرجة كاملة للطالبة في حالة الإجابة الصحيحة وتجزأ إلى نصف أو ربع درجة في حالة كانت الإجابة غير كاملة أو صفر في حالة الإجابة الخاطئة أو عدم الإجابة.

ج – إعداد البرنامج المقترح :* (ملحق رقم٣)

الأسس التي يقوم عليها البرنامج المقترح:

يقوم البرنامج المقترح على مجموعة من الأسس،

– وضع الخلفية المعرفية للطالبات في الاعتبار.

– تشجيع وتقبل استقلالية ومبادرات الطالبات..

– تشجيع الطالبات على البحث والاستقصاء.

– التأكيد على التفكير الناقد في المسموع.

–التأكيد على الأداء والفهم عند تقييم التعلم.

– يأخذ في الاعتبار كيف تتعلم الطالبات.

– لا ينظر إلى الطالبة على انها طرف سلبى ومؤثر فيه، ولكن ينظر اليها على انها مسئولة مسئولية مطلقة عن تعليمها.

– تزود الطالبات بالفرص المناسبة لبناء المعرفة الجديدة والفهم من الخبرات الواقعية.

– تستلزم عملية التعلم عمليات نشطة، يكون للمتعلم الدور المحوري فيها.

– الاتجاه الى التفسير والتأويل الصحيح للمسموع والابتعاد عن التفسيرات الخاطئة أو (البديلة).

– تشجع الطالبات على الاشتراك في المناقشة مع المعلمة او فيما بينهن.

– يرتكز البرنامج على التعلم التعاوني من خلال الاستراتيجية المقترحة.

– تعليم الطالبات من خلال مواقف حقيقية.

- من الضروري ان تعرف المعلمة كيفية بناء كل متعلمة لمعرفتها حينئذ يمكن مساعدتها في اكتساب الخبرة الجديدة. ويتم ذلك بأن تقدم المعلمة بعض الأسئلة الكاشفة التي توضح ما لدى الطالبة من خبرة سابقة لها علاقة بالموضوع الجديد من عدمه.

- ضرورة ان تتفاعل المعلمة مع الطالبات لكى ترى كيف تقوم كل طالبة ببناء المعرفة. وتساعدها على تشكيل المعلومة وإضافة صفة الذاتية عليها وبالطريقة التي تروق لكل منهن من خلال استخدامها لبعض التوجيهات البسيطة.

- ضرورة التعمق وعدم التعامل مع المفاهيم بطريقة سطحية.

- عدم الإفراط في التمركز حول الذات او الأنانية حيث يقوم هذا البرنامج على استخدام الخبرة السابقة لدى الطالبات وقد يكون لكل منهن خبرة خاطئة تحاول تطبيقها على باقي الطالبات، وهنا يجب ان تزيد من التفاعلات الاجتماعية التي تمنع المفاهيم الانفرادية الخاطئة.

- التدريس ليس نقل المعرفة، ولكنه يتطلب تنظيم المواقف داخل الفصل، وتصميم المهام بطريقة من شأنها أن تنمى التعلم.

ثانيا: الهدف العام:

تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى الطالبات.

ثالثا: محتوى البرنامج:

تكون البرنامج من عشرة دروس وهي كما يلي:

الدرس الأول: اغتيال حلم.

الدرس الثاني: الصديق الوفي.

الدرس الثالث: إكرام الضيف.

الدرس الرابع: عقلاء المجانين.

الدرس الخامس: الحجاج وهند بنت النعمان.

الدرس السادس: مكارم الأخلاق.

الدرس السابع: الفلاح والصخرة.

الدرس الثامن: حكمة سليمان عليه السلام.

الدرس السابع: اللغة العربية.

الدرس العاشر: بماذا تقاس الشعوب.

رابعا: استراتيجيات التدريس:

وقد تم استخدام الاستراتيجية الأساسية التي يقوم عليها البرنامج (pdeode)

خامسا: الأنشطة والوسائل المستخدمة :

أ- الأنشطة :

١- أنشطة كتابية : تتمثل في تدوين الأفكار وتسجيلها.

٢ - أنشطه شفهية : تتمثل في مشاركة الطالبات في طرح الأفكار ومناقشتها.

ب- الوسائل المستخدمة :

- الصور والرسوم المستخدمة خلال الجلسة.

- لوحات كبيره وأقلام (فلوما ستر) لتسجيل الأفكار.

سادسا: أساليب التقويم:

استخدمت عدة أساليب للتقويم في هذا البرنامج وهي التقويم القبلي خلال التطبيق القبلي للمقياس، والتقويم البنائي المستمر ، والتقويم الذاتي أثناء تطبيق البرنامج والتقويم النهائي بعد تطبيق البرنامج. وبعد أن اكتمل البرنامج تم عرضه على المحكمين وضبطه في ضوء مقترحاتهم وأصبح في صورته النهائية صالحاً للتطبيق.

د - دليل المعلمة: * (ملحق رقم -٤-)

وقد اشتمل دليل المعلمة على مقدمة البرنامج ، أهداف البرنامج ،و مدة البرنامج ، و محتوى البرنامج ، و طريقة تدريس البرنامج ، وشرح تفصيلي لخطوات السير في شرح الدرس ، والأسئلة والوسائل المستخدمة ، وأساليب التقويم ، وقد تم عرض الدليل على

المحكمين وتعديله في ضوء مقترحاتهم حتى وصل إلى شكله النهائي. وبعد الانتهاء من إعداد أداوت البحث والتأكد من صدقها وثباتها أصبحت في صورتها النهائية وجاهزة للتطبيق.

تطبيق تجربة البحث وذلك وفق الخطوات التالية :

١– اختيار عينة البحث وضبط المتغيرات.

٢– تدريب المعلمة التي ستقوم بتدريس الدروس باستخدام استراتيجية (pdeode) حيث قامت الباحثة بشرح المهارات والاستراتيجية للمعلمة، وتم تدريبها على تطبيقها باستخدام استراتيجية النمذجة ، وذلك بتطبيق أحد الدروس أمامها.

٣– التطبيق القبلي لمقياس مهارات الاستماع الناقد وذلك لمعرفة مدى تمكن الطالبات من مهارات الاستماع الناقد قبل تطبيق البرنامج.

٤ – التدريس لعينة البحث باستخدام استراتيجية (pdeode).

٥ – تطبيق أدوات البحث بعد التجربة على عينة البحث.

وفيما يلي تفصيل كل خطوة من هذه الخطوات :

أ- اختيار عينة البحث وضبط المتغيرات :

تم اختيار عينة البحث من طالبات الصف الأول المتوسط ، بالمتوسطة التاسعة والعشرون بتبوك ،وقد بلغ عدد العينة (٤٠) طالبة ، وتم تطبيق الاختبار الذي يقيس مهارات الاستماع الناقد قبليا وذلك تمهيدا لمقارنة النتائج بنتائج القياس البعدي لمعرفة مدى فاعلية البرنامج.

ثم تم تطبيق البرنامج على عينة البحث، وبعد الانتهاء من التطبيق تم تطبيق مقياس مهارات الاستماع الناقد بعديا على الطالبات.

بعد ذلك تم تصحيح الاختبار ومعالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار (ت) T- test لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث، وفيما يلي عرض لهذه النتائج.

نتائج البحث وتفسيرها:

للإجابة عن التساؤل الأول والتساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة وهما:

- ما مهارات الاستماع الناقد المناسبة لطالبات المرحلة المتوسطة؟
- ما الأسس التي يقوم عليها البرنامج المقترح القائم على استراتيجية (pdeode) لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

تم التوصل لمهارات الاستماع الناقد المناسبة لطالبات الصف الأول المتوسط، ثم تم وضع الأسس التي يقوم عليها البرنامج المقترح لتنمية هذه المهارات، وقد تم توضيح هاتين الخطوتين في إجراءات البحث.

وللإجابة عن التساؤل الثاني من تساؤلات الدراسة وهو:

- ما مدى تمكن طالبات المرحلة المتوسطة من مهارات الاستماع الناقد؟

فقد تم تطبيق اختبار مهارات الاستماع الناقد قبليا على الطالبات والجدول التالي يوضح ذلك

جدول(١) جدول يوضح المتوسطات

الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات القبلية لمهارات الاستماع الناقد.

المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفهم السمعي	٣.٦٠	١.٤
مهارات التمييز	٤	٠.٩٨٧
النقد والتذوق	٢.٦٥	١.٢٠
الحكم على الأفكار	٢.٥٠	١.١٣
مهارات التقويم	١.٨٩	١.٢٢
المجموع	١٤.٦٤	٢.٨

يتضح من الجدول رقم (١) تدني متوسط درجات الطالبات في القياس القبلي لمهارات الاستماع الناقد حيث بلغ مجموع متوسط المهارات (١٤.٦٤) والانحراف المعياري (٢.٨)، مما يدل على ضعف أداء الطالبات في مهارات الاستماع الناقد

- وللإجابة عن التساؤل الرابع من تساؤلات الدراسة وهو:

• ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على استراتيجية (pdeode) في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟

فقد تم تطبيق مقياس مهارات الاستماع الناقد بعد تطبيق البرنامج ، وذلك لمقارنة نتائج الطالبات مع نتائج القياس القبلي لمعرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢)

دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمهارات الاستماع الناقد

المهارة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الفهم السمعي	القبلي	٣.٦٠	١.٤	٩.٨٩	دالة عند ٠.٠١
	البعدي	٨.٥٢	١.٣		
مهارات التمييز	القبلي	٤	٠.٩٨٧	١٠.٧٧	دالة عند ٠.٠١
	البعدي	٧.٩٦	١.٤٣٤		
النقد والتذوق	القبلي	٢.٦٥	١.٢٠	٩.٢٤	دالة عند ٠.٠١
	البعدي	٦.١٣	١.٣٤		
الحكم على الأفكار	القبلي	٢.٥٠	١.١٣	٨.٠٢	دالة عند ٠.٠١
	البعدي	٥	١.٠٢		
مهارات التقويم	القبلي	١.٨٩	١.٢٢	٧.٩٩	دالة عند ٠.٠١
	البعدي	٤.١٨	١.١٥		
المجموع	القبلي	١٤.٦٤	٢.٨	٢٣.٤٤	دالة عند ٠.٠١
	البعدي	٣١.٧٩	٢.٧١		

بالنظر إلى الجدول رقم (٢) نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، حيث بلغت قيمة ت (٢٣.٤٤) كما بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي (١٤.٦٤) فيما أصبح المتوسط في التطبيق البعدي (٣١.٧٩)، مما

يدل على حدوث تحسن ملحوظ لدى الطالبات في مهارات الاستماع الناقد، وللتأكد من فاعلية البرنامج فقد تم حساب مربع إيتا (η2) وبلغت قيمته (٠,٩٦) وهو حجم تأثير كبير مما يؤكد على فاعلية البرنامج المقترح القائم على استراتيجية (pdeode) في تنمية مهارات الاستماع الناقد. مما يؤكد على فاعلية هذه الاستراتيجية وبذلك تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة الخطيب (٢٠١٢)، ودراسة (B، Costu، Ayas,A، 2012) .M, Niaz،ودراسة السلامات (٢٠١٢)، ودراسة جورج (٢٠١١)، ودراسة (Costu، 2008) .B، ودراسة Colari، (2005) Veskari & Ranne ، ودراسة (٢٠٠٣) Savander &Colari.

تفسير النتائج:

- أثبتت نتائج القياس القبلي ضعف الطالبات في مهارات الاستماع الناقد، ويرجع هذا لعدم امتلاكهن لمهارات الاستماع الناقد والاكتفاء بمستوى الفهم السمعي، بالإضافة لعدم الاهتمام بتدريس الاستماع حيث تُخصص ثلاث دروس للاستماع في كل فصل دراسي، وهي غير كافية لتنمية هذه المهارة، كما أن مفهوم الاستماع الناقد غائب تماما بالنسبة للمعلمات مما يدل على قلة وعي المعلمات بمستويات الاستماع ومهاراته ويعد هذا مؤشرا على ضعف برامج إعداد المعلمات، كما يعتبر فهم المسموع الهدف الرئيس من تدريس الاستماع، بالإضافة إلى الاعتماد على الطرق التقليدية في تدريس الاستماع.
- أظهرت نتائج القياس البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي وحدوث تحسن كبير في مهارات الاستماع الناقد، ويدل هذا على فاعلية استراتيجية (pdeode) في تنمية هذه المهارات، وذلك لأن هذه الاستراتيجية تثير عمليات التفكير العليا، وتعطي للطالبات خطة منظمة بخطوات علمية للوصول إلى مستوى فهم، واستيعاب، وتمييز، وتذوق، وتقويم، المسموع والحكم عليه.

- حصلت مهارة الفهم السمعي على أعلى نسبة فروق حيث بلغت قيمة (ت) (٨,٥٢) ويعزى هذا إلى الميزة التي تتمتع بها استراتيجية (pdeode) القائمة على النظرية البنائية والتي تجعل التعلم ذا معنى وتنطلق من المعلومات السابقة لدى المتعلم مما يساعد المتعلم على تنظيم خبراته، وبذلك يسهل فهم المسموع.

- حصلت مهارات التمييز على ثاني أعلى نسبة فروق حيث بلغت قيمة ت (٧,٩٦) ويرجع هذا إلى مما تتميز به استراتيجية (pdeode) من تعميق لفهم المفاهيم وإعادة صياغتها وترتيبها وربطها بما لدي المتعلم من خبرات سابقة حول الموضوع كما تتيح خطوات الاستراتيجية، الفرصة للتمييز بين الأفكار، والتأكد من صدقها ومنطقيتها، وتزود هذه الاستراتيجية الطالبات بملخص تخطيطي لما تم تعلمه بخطواتها المتتابعة والمترابطة، ويمكنهن هذا من ملاحظة الصواب والخطأ، والحقيقة والخيال، والصدق والكذب، ثم بناء التوقعات في ضوء المعطيات السابقة، وفهم ما بين السطور والكلمات

- جاءت مهارات تقويم المسموع في المرتبة الثالثة من حيث مستوى التحسن، ويرجع هذا لما تميزت به استراتيجية (pdeode) من دعم للعمل الجماعي حيث تسهم نقاشات الطلاب حول الموضوع على إبراز جوانب الضعف والقوة في الموضوع المطروح، كما أنها تعتمد على طرح الموضوعات على شكل مشكلات، تشبه مشكلات الحياة العادية، مما يسهم في تنمية مهارة اقتراح حلول ومعالجات لجوانب الضعف في المسموع.

- تلت هذه المهارات، مهارات النقد والتذوق، ويرجع ذلك للارتباط بين فهم النصوص وتذوقها ، حيث يعد الفهم شرط أساسي للتذوق كما أن النقد مرتبط بالتذوق، ونظرا لما أحدثته هذه الاستراتيجية من تعميق للفهم وتنمية لمهارات الفهم السمعي فقد زاد هذا من فرصة التحسن في التذوق والنقد. كما تتيح هذه الاستراتيجية طرقا جديدة في تمثيل العلاقات التي تربط بين المفاهيم المرتبطة بالموضوع

- تلتها مهارة الحكم على صدق المسموع في المرتبة الخامسة، ويرجع ذلك لما تعودت عليه الطالبات من الاعتقاد بأن المعلومات التي تقدم لهن حقائق ثابتة وليست مجرد آراء يمكن الحكم عليها، ومع ذلك فقد سجلت النتائج تقدما ملحوظا مقارنة بالقياس القبلي، ويرجع ذلك للاستراتيجية المستخدمة، حيث تتيح هذه الاستراتيجية بخطواتها المنطقية والمنظمة الفرص للتفكير المنطقي والموضوعي في عملية التقويم ومن ثم إصدار الأحكام واختبار الحلول والحكم على مدى قابليتها للتطبيق

- أثارت الاستراتيجية دافعية الطالبات للتعلم كونها تهتم بإيجابية المتعلم ونشاطه ، كما أن ارتباطها بميول واهتمامات واتجاهات الطالبات كان له الأثر الملموس في حماسهن لعملية التعلم.

- قدمت الاستراتيجية للطالبات أسلوبا جديدا في التعليم ، مما أشعرهن بالمتعة والانجذاب ، وانعكس ذلك إيجابيا على أدائهن في اكتساب مهارات الاستماع الناقد.

- أكسبت الاستراتيجية الطالبات آلية منظمة للاستماع الناقد، تتمكن الطالبة من الاستماع والفهم، والتمييز، والنقد والتذوق ، واصدار الحكم على المسموع وفق خطوات منظمة.

- جعلت الاستراتيجية الطالبة محورا للعملية التعليمية، حيث تتنبأ وتناقش وتفسر وتلاحظ ثم تعود لتناقش وتفسر ما سمعته وفق خطوات منظمة.

- أشعرت الاستراتيجية الطالبات بالاستقلال والقدرة على إصدار الأحكام وبطريقة علمية ومنطقية.

- كان لاختيار محتوى البرنامج أثرا ملموسا في إثارة الدافعية حيث تم اختيار موضوعات الاستماع بعناية، بحيث تحتوي على عنصر التشويق والطرافة، كما جاءت مرتبطة بمشكلات حقيقية من واقع الحياة، وروعي في اختيارها أن يكون النص مناسبا من حيث الطول، بالإضافة إلى سلاسة اللغة وسهولتها لتكون مناسبة للمرحلة العمرية المستهدفة.

التوصيات:

- توصي الدراسة بضرورة استخدام استراتيجية (pdeode) في تدريس الاستماع وبجميع المراحل الدراسية وذلك لفعالية هذه الاستراتيجية
- ضرورة توعية المعلمين بأهمية هذه الاستراتيجية وعقد دورات تدريبية لتعريفهم بكيفية تنفيذها واستخدامها في كافة الفروع.
- استخدام هذه الاستراتيجية في تدريس فروع اللغة الأخرى لما لها من أثر إيجابي في تدريس اللغة العربية.
- ضرورة تزويد القائمين على تخطيط وتطوير المناهج التعليمية بنتائج هذه الدراسة لوضع ذلك في الاعتبار أثناء تصميم وتطوير المناهج.
- تضمين أدلة المعلمين لمهارات الاستماع الناقد، وشرح وافي لاستراتيجية (pdeode) وكيفية تطبيقها.
- التأكيد على تعليم مهارات الاستماع الناقد في جميع المراحل الدراسية وذلك لأهميته في تشكيل شخصية الفرد.

البحوث المقترحة:

فاعلية استخدام استراتيجية (pdeode) في إكساب المفاهيم البلاغية لطالبات المرحلة الثانوية.

* * *

المراجع:

- أبو زيتون، جمال، عليوات، شادن، (٢٠١٠). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستماع ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصريا، مجلة جامعة دمشق، مج٢٦(٤)، ٢١٥-٢٤٨.
- أحمد ،عزة صلاح، (٢٠٠٥). أثر استخدام الطرائف اللغوية في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنيا.
- الأحمدي، عدنان علي، (١٤٣١) واقع استخدام الإعلام المدرسي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الأحمدي ، مريم محمد ،(٢٠٠٧م). معوقات تنمية مهارات القراءة الناقدة من وجهة نظر معلمات اللغة العربية والمشرفات التربويات بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية.معهد الدراسات التربوية.جامعة القاهرة.العدد (٤)، ٨٢،٦٤.

- البجة، عبد الفتاح، (٢٠٠١). أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها،ط ٤، العين، دار الكتاب الجامعي.
- جورج، انتصار طنوس، (٢٠١١). أثر استراتيجية تدريسية (PDEODE) قائمة على المنحنى البنائي في فهم واحتفاظ المفاهيم العلمية واكتساب العمليات العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في ضوء موقع الضبط لديهم، إطروحة دكتوراه، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.
- خاطر، وآخرون، (١٩٨٩) طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط ٤، القاهر: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الخطيب، محمد،(٢٠١٢). أثر استراتيجية تدريسية PDEODE قائمة على المنحى البنائي في التفكير الرياضي واستيعاب المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، دراسات العلوم التربوية، مج ٣٩،(١)، ٢٤١- ٢٥٧.
- حجاب ، محمد منير (١٩٩٩) ، مهارا ت الاتصال، ط١، القاهرة : دار الفجر.

- حـواس، نجـلاء يوسـف، (٢٠١٠)، برنـامج مقتـرح قـائم علـى اسـتخدام الكمبيـوتر لتنميـة مهـارات الاسـتماع الناقـد والميـل نحـو التعلـيم الإلكترونـي لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة، مجلـة القـراءة والمعرفة، ج١(١٠٧)، ٩٥– ١٣٩.
- حواس ، نجلاء يوسف، (٢٠٠٤). تقويم مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. رسـالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة قناة السويس.
- رزق، حنـان عبـد الله، (٢٠٠٨)، أثـر توظيـف الـتعلم البنـائي فـي برمجيـة فـي تـدريس الرياضيات علـى تحصيل طالبـات الـصف الأول المتوسـط فـي مكـة المكرمـة، رسـالة ماجـستير غيـر منشـورة، كليـة التربية، جامعة أم القرى.
- زهران ،حامد عبد السلام ،(١٩٩٩)،علم نفس النمو الطفولة والمراهقة،ط ٥، القاهرة : عالم الكتب.
- الـسلامات، محمـد خيـر، (٢٠١٢)، فاعليـة اسـتخدام اسـتراتيجية PDEODE لطلبـة المرحلـة الأساسـية العليـا فـي تحـصيلهم للمفـاهيم الفيزيائيـة وتفكيـرهم العلمـي، مجلـة جامعـة النجـاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، مج ٢٦(٩)، ٢٠٤٢–٢٠٦٤.
- السليتي، فراس، (٢٠٠٨)، فنون اللغة، ط١، إربد، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

- الشنطي، أميرة عبد الرحمن،(٢٠١٠)، أثـر اسـتخدام النشـاط التمثيلي لتنميـة مهـارات الاسـتماع في اللغـة العربيـة لـدى تلميـذات الـصف الرابـع الأسـاسـي بغـزة، رسـالة ماجـستير غيـر منشـورة، كليـة التربية، جامعة الأزهر.
- ظافر اسماعيل، الحمادي، يوسف،(١٩٨٤)، التدريس اللغة العربية، ط١، الراض، دار المريخ.
- عاشـور، راتـب ، و الحوامـدة ، محمـد.(٢٠٠٧). أسـاليب تـدريس اللغـة العربيـة) ط٢، الأردن : دار المسيرة.
- عبد الهادي، نبيل وآخرون (٢٠٠٣). مهارات في اللغة والتفكير. عمان: دار المسيرة
- العيـسوي ، جمـال مـصطفى (٢٠٠٠)، بنـاء برنـامج لتنميـة مهـارات التحـدث وأثـره علـى الاسـتماع الهادف لدى تلاميذ الصفين الرابع ، مجلة مركز البحوث التربوية، قطر ، ع١٧(١)٩١– ١٢٢.

- قرالة، زيد، (٢٠١٠)، قراءة الاستماع في الصفوف الأربعة الأساسية الأولى في وزارة التربية والتعليم الأردنية بين الواقع والمأمول، بحث مقدم لمؤتمر اللغة العربية في المرحلة الأساسية للصفوف الأربعة الأولى ومرحلة ما قبل المدرسة، مجمع اللغة العربية بالأردن.
- مجاور، صلاح الدين، (٢٠٠٠)، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، (اسسه وتطبيقاته التربوية)، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عبد الباري، ماهر شعبان،(٢٠١١)، مهارات الاستماع النشط ، ط١، القاهرة: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عميرة ، محمد زين العابدين، (٢٠٠٣). فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد وكفايات تدريسها لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية في ضوء المدخل التواصلي. رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.
- مدكور، علي أحمد، (١٩٨٤)، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.
- مدكور، علي أحمد، (٢٠٠٢)، تدريس فنون اللغة العربية، الرياض، دار الفكر.
- الهاشمي، عبد الرحمن ، والغزاوي، فائزة،(٢٠٠٥)، تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، ط١، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الهواري، خالد (٢٠٠٢)، أثر تنوع استراتيجيات تقديم برامج كمبيوتر متعدد الوسائل في تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

المراجع الأجنبية

- -Costu ،B ،Ayas,A ،Niaz ,M. (2012)،Investigating the effectiveness of a POE-based teaching activity on students’ understanding of condensation، Instructional Science vol. 40 (1)،47 – 67 - Costu ،B. (2008). Learning science through the PDEODE teaching strategy: Helping students make sense

of everyday situations. Eurasia Journal of Mathematics ،Science and Technology Education ،4(1) ،3-9.

- -Harris ،T.L. et al. (1982) A Dictionary of Reading and Related Terms International Reading Association" ،New Delevare.
- -KolariK ،S. & viskari ،E & Ranne ،C(2005) ،Improving student learning in an Environmental Engineering Program With a Research study project International Journal of Engineering Education ،21(4) 702- 711.
- -Savander-Ranne ،C. ،and Colara ،S. (2003). Promotiong Conceptual understanding of engineering students Through visualization. World Journal of Engineering And education ،to 7(2) 189- 199.
- -Sharon R. Collins (2008): Enhanced Student Learning Through Applied Constructivist Theory ،Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal Volume 2 ،Issue 2 ،pp ،1-9
- -Swan ،K. (2005). A constructivist model for thinking about learning online. In J. Bourne & J. C. Moore (Eds) ،Elements of Quality Online Education: Engaging Communities. Needham ،MA: Sloan-C.

ملاحق الدراسة

ماحق رقم (١):

سعادة الدكتور .... الدكتورة...................... حفظكم الله..

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد...

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان :

فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية(**pdeode**) في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة وتهدف الدراسة إلى التعرف على مهارات الاستماع الناقد المناسبة لطالبات الصف الأول المتوسط كخطوة أولى من خطوات الدراسة؛ لبناء البرنامج المقترح في ضوئها، وقد أعدت الباحثُة قائمة بمهارات الاستماع اللازمة لتلميذات الصف الأول المتوسط ، وقد تم التوصل إليها من خلال الأدبيات التربوية ، والدراسات السابقة.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة واسعة في مجال تعليم اللغة العربية ، و لما لوجهة نظركم من أهمية في الوصول إلى نتائج دقيقة لهذه الدراسة فإن الباحثة تضع بين أيديكم هذه القائمة ، وتتشرف بمساهمتكم وإبداء رأيكم في تحكيمها من خلال :

١- مدى مناسبة المهارات لطالبات الصف الأول المتوسط.

٢- مدى وضوح صياغتها اللغوية.

٣- إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسباً.

ولا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل لسيادتكم على حسن تعاونكم.

الباحثة

قائمة مهارات الاستماع الناقد في شكلها النهائي:

أولا : مهارات الفهم السمعي ودقته، وتتكون من العناصر الآتية :

١- تحديد عنوان مناسب للموضوع.

٢- تحديد معنى الكلمة من السياق.

٣- تحديد الأفكار الرئيسة.

٤- تلخيص ما استمع إليه

٥- فهم المعاني الخفية في النص المسموع.

ثانيا : مهارات التمييز ، وتتكون من العناصر التالية : .

١- التمييز بين الحقيقة ،والخيال مما يقال.

٢- التمييز بين الصواب والخطأ.

٣- التمييز بين الصدق والكذب.

٤- توقع ما سيقال في ضوء ما سمع.

٥- إدراك مغزى الكاتب فيما يسمع.

ثالثا : مهارات نقد وتذوق المسموع ، وعناصرها كالتالي : .

١- استخلاص الأدلة التي يعتمد عليها في الحكم على المسموع.

٢- تحديد مدى ارتباط النتيجة بالمقدمات.

٣- إدراك مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث

٤- القدرة على مشاركة المتحدث عاطفيا.

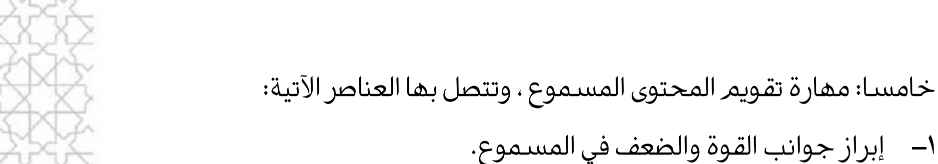
رابعا: مهارات الحكم على صدق المسموع:

١- الحكم على مدى صلاحية الأفكار للتطبيق

٢- الحكم على الحديث في ضوء الخبرات السابقة ، وقبوله أو رفضه.

٣- الحكم على منطقية تسلسل الأفكار.

٤- الحكم على الشخصيات التي ورد ذكرها في الحديث..



خامسا: مهارة تقويم المحتوى المسموع ، وتتصل بها العناصر الآتية:

١- إبراز جوانب القوة والضعف في المسموع.

٢- اقتراح معالجات لجوانب الضعف في المسموع.

٣- اقتراح حلول مناسبة للمشكلات.

ملحق رقم (٢)

سعادة الدكتور....الدكتورة........حفظكم الله:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان:

فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية(pdeode) في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة وتهدف الدراسة إلى قياس مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات الصف الأول المتوسط، وقد روعي في صياغة الاختبار ما يلي.

١- صلاحية الأسئلة لقياس مهارات الاستماع **الناقد** .

٢- سلامة الصياغة اللغوية للأسئلة.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة واسعة في مجال تعليم اللغة العربية ، و لما لوجهة نظركم من أهمية في الوصول إلى نتائج دقيقة لهذه الدراسة فإن الباحثة تعرض على سعادتكم هذا التصور لاختبار قياس المهارات للإفادة من خبراتكم الواسعة وآرائكم المقترحة اتجاه هذا الاختبار بالموافقة أو بالإضافة أو بالحذف أو بالتعديل في الصياغة.

ولا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل لسعادتكم على حسن تعاونكم.

الباحثة

* * *

تعليمات الاختبار

عزيزتي الطالبة

تحية طيبة و بعد

أولا : تعليمات الاستماع :

لقد تم بناء الاختبار الذي بين يديك لخدمة البحث في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، و يهدف إلى قياس مدى تمكنك من مهارات الاستماع الناقد.

أرجو مراعاة التعليمات التالية:

١- أن تستمعي إلى النص بانتباه.

٢- أن تستمعي إلى الأسئلة بتركيز ،وتجيبي عن جميع الأسئلة.

ثانيا : تعليمات الإجابة:

الإنصات الجيد إلى التعليمات يمكنكِ من الإجابة بدقة عن أسئلة الاختبار.

١- استمعي جيدا لتعليمات الإجابة.

٢- اقرئي فقرات الاختبار قراءة واعية و مركزة قبل أن تجيبي على أي سؤال.

٣- اعلمي أن الزمن المحدد للإجابة ٥٠ دقيقة.

٤- تأكدي في نهاية الاختبار من إجابتك عن جميع الأسئلة.

٥- اعلمي أن الاختبار لا علاقة له بنجاحك أو رسوبك .

٦- بعد سماعكِ التعليمات اقلبي الصفحة.

ثالثا: بيانات شخصية (تملأ قبل بدء الإجابة)

اسم الطالبة:

الصف:

التاريخ:

شاكرة لكن حسن استماعكن

مقياس مهارات الاستماع الناقد:

نص الاستماع: هجرة الإوز.

اذا شاهدتم يوما إوزا متوحشا مهاجرا نحو الجنوب في الشتاء في مجموعات على شكل حرف(v) باللغة الإنجليزية ، أو الرقم (٧) باللغة العربية، ربما تتسألون :ماذا يقول العلم عن هذه الظاهرة؟

مع كل حركه جناح ،يعطى الطائر دفعة هواء تساعد الطائر الذى يليه بدفعه في التجمع على شكل حرف (v)،وبذلك تزيد قوة طيران السرب بمقدار٧١٪ بالمقارنة بطائر منعزل يطير بمفردة ، وعندما تترك إوزة متوحشة السرب ،فهي تتباطأ فجأة ويجب عليها بذل مجهود إضافي حتى تطير وحيدة وهكذا تعود بسرعة لتلحق بالأخرين حتى تستفيد من القوة المعطاة من أول طائر، واذا تعبت الإوزة التي تقود السرب فإنها تترك مكانها لأخرى وتبقى هي في طرف السرب، ويطلق الإوز المتوحش في آخر السرب صيحات حتى يشجع الإوز الذى في المقدمة كي يحافظ على سرعته، وعند خروج إوزة مريضة أو مجروحة من السرب ،فأن إوزتان اثنتان تنطلقان معها في هبوطها لتقديم الحماية والمساعدة، وتبقيان بجانب الإوزة المجروحة حتى تستطيع الطيران أو حتى موتها وفي هذه الحالة فقط ستنطلقان وحدهما أو مع سرب آخر بحثا عن مجموعتهما.

بعد أن استمعت للنص السابق أجيبي عن الأسئلة التالية:

١- ضعي عنوانا مناسبا للنص.

٢- هاتي مرادفات المفردات التالية: إوز، السرب، تنطلقان.

٣- ما الأفكار الرئيسة في النص الذي استمعت إليه؟

٤- لخصي الموضوع الذي استمعت إليه بما لا يزيد عن سطرين.

٥- ماذا تعلمت من سلوك الإوز في هذا النص؟

٦- ما مدى واقعية المعلومات الموجود في هذا النص؟

٧- هل من الصواب أن ترافق إوزتان الإوزة المريضة، وتترك السرب ثلاثة بدلا من واحدة؟

٨- هل تصدقين أن الطيور تتصرف بهذه الطريقة بالرغم من أنها حيوانات لا تعقل؟

٩- إذا كان كل طائر يستمد قوته من الطائر الذي أمامه فمن أين تستمد الإوزة التي في مقدمة السرب قوتها؟

١٠- ما الحكمة التي يريد الكاتب أن يعلمها لنا من هذا النص؟

١١- كيف توصلت لهذا الحكم؟

١٢- لو وجه كاتب النص نصيحة في نهاية النص فما ستكون هذه النصيحة حسب توقعك؟

١٣- لماذا تعود الإوزة المتوحشة إلى السرب بسرعة بعد أن تحاول الطيران منفردة؟

١٤- ما رأيك بالمعلومات التي قدمها لك النص ؟

١٥- بماذا ستشعرين حيال أسراب الطيور المهاجرة ؟

١٦- هل أنت مقتنعة بما ورد بالنص من معلومات؟

١٧- ما رأيك بتسلسل الأفكار في هذا النص؟

١٨- هل أن متأكدة من صحة المعلومات التي وردت في هذا النص؟ لماذا؟

١٩- ما جوانب القوة وجوانب الضعف في النص الذي استمعت إليه؟

٢٠- كيف يمكن معالجة جوانب الضعف؟

٢١- اذكري مشكلة في مدرستك يمكن معالجتها باستخدام طريقة الإوز في الهجرة؟

النص الثاني: النظافة من الإيمان.

قيل :" النظافة من الإيمان " وهو قول حق 'إذا نحن لم نقصره على نظافة البدن واللباس والمسكن. فالقلب والفكر واللسان والذوق أحوج إلى النظافة من اليدين والرجلين والوجه والشعر ومن الرداء والحذاء ' والسرير ' والحصير. ليس اكره من ظاهر نظيف يستر باطنا قذرا. أن تكن النظافة ضربا من الإيمان والتعبد ' فالقذارة ضرب من الكفر والتهتك ' وهي أكثر ما تأتينا من أشياء ليست قذرة في حد ذاتها لكنها تغدو قذارة إذا ما تغير حالها أو تبدل وضعها في الزمان والمكان بالنسبة إلينا.

كذلك هي حالنا مع عاداتنا وطقوسنا وتقاليدنا. فقد تغيرت أوضاعنا في الزمان والمكان. وتغير اتجاهنا ونبض حياتنا وتبدلت أزياء معيشتنا ونبتت لنا حاجات ومشكلات ما عرفها أسلافنا. فبات الكثير من عاداتنا وطقوسنا وتقاليدنا أقذرا في قلوبنا وأفكارنا وأوزارا لأرواحنا وأجسادنا. وباتت هذه الأقذار والأوزار أصفادا تعوقنا في السير إلى أهدافنا. وأهدافنا هي الانفكاك من القيود وإدراك كنه الوجود لنصبح أسياده بدلا من أن نكون عبيده.

إن من يؤمن بهذه الأهداف ثم يتأمل حركات الناس في مجتمعاتهم ويصغي إلى ما يهرفون به من كلام تفرضه اللياقة والمجاملة ليصعق لما انطوت عليه قلوبهم من رياء وأفكارهم من تدجيل وأرواحهم من ميوعة لا تليق برجل يعرف معنى الرجولة ولا بامرأة تعرف معنى الأنوثة. ولا تليق بالاثنين يسعيان معا إلى المعرفة والحق والحرية. والرياء قذارة ومثله التدجيل والميوعة. والقذارة وزر لا يطيقه حتى الحيوان فكيف بالإنسان.

بعد استماعك للنص السابق أجيبي عن الأسئلة التالية:

١- ضعي عنوانا مناسبا للنص.

٢- ما المقصود بالظاهر والباطن في قول الكاتب (ظاهر نظيف وباطنا قذرا)؟

٣- ما الأفكار الرئيسة التي دار حولها النص؟

٤- لخصي موضوع النص بما لا يزيد عن سطرين.

٥- ما الرسالة التي يوجهها الكاتب للمستمع في هذا النص؟

٦- ما رأيك في واقعية الأفكار في هذا النص؟

٧- هل الكاتب مصيب في انتقاداته للمجتمع؟

٨- هل الكاتب صادق في وصف أوضاع الناس في مجتمعاتهم؟

٩- لو تمت محاكمة الناس على قذارة باطنهم كيف سيدافعون عن أنفسهم؟

١٠- لماذا ينتقد الكاتب المجتمع بهذه الطريقة؟

١١- كيف تستدلين على واقعية ومصداقية ما ورد في النص؟

١٢- هل الأسباب التي ذكرها الكاتب لما تفشى في المجتمع من قذارة على حد تعبيره مقنعة وكافية من وجهة نظرك؟

١٣- ما رأيك بالأفكار التي تضمنها النص هل قدمت لك ما هو جديد او مفيد؟ وضحي ذلك.

١٤- كيف يستطيع الإنسان أن ينظف باطنه كما ينظف ظاهره؟

١٥- بماذا تشعرين تجاه ما ذكره الكاتب حول المجتمع وما يحصل فيه؟

١٦- هل أنت مقتنعة بكل ما ذكره الكاتب في هذا النص؟

١٧- سبق وذكرت الأفكار الرئيسة التي دار حولها النص، هل ترين انها مقدمة في تسلسل منطقي أم أن لديك اقتراح آخر حول ترتيبها؟

١٨- ما رأيك في أفراد المجتمع الذين تحدث عنهم الكاتب؟

١٩- ما جوانب القوة وما جوانب الضعف في أفكار الكاتب؟

٢٠- ما مقترحاتك لعلاج جوانب الضعف؟

٢١- كيف يمكن معالجة الآفات التي أشار إليها الكاتب والمتفشية في مجتمعاتنا؟

ملحق رقم (٣)

البرنامج المقترح لتنمية مهارات الاستماع الناقد

الدرس الأول: اغتيال حلم للكاتبة الأديبة ليلى يوسف :

أولا: الأهداف:

الهدف العام: تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى الطالبات.

الأهداف السلوكية:

١- أن تحدد الطالبة عنوانا مناسبا للموضوع.

٢- أن تحدد الطالبة معنى الكلمة من السياق.

٣- أن تحدد الطالبة الأفكار الرئيسة.

٤- أن تلخص الطالبة ما استمعت إليه

٥- أن تفهم الطالبة المعاني الخفية في النص المسموع.

٦- أن تميز الطالبة بين الحقيقة ،والخيال فيما يقال.

٧- أن تميز الطالبة بين الصواب والخطأ.

٨- أن تميز الطالبة بين الصدق والكذب.

٩- أن تتوقع الطالبة ما سيقال في ضوء ما سمعت.

١٠- أن تستنتج الطالبة مغزى الكاتب فيما سمعت.

١١- أن تستخلص الطالبة الأدلة التي يُعتمد عليها في الحكم على المسموع

١٢- أن تحدد الطالبة مدى ارتباط النتيجة بالمقدمات.

١٣- أن تقدر الطالبة مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث

١٤- أن تشارك الطالبة المتحدث عاطفيا

١٥- أن تحكم الطالبة على مدى صلاحية الأفكار للتطبيق

١٦- أن تحكم الطالبة على الحديث في ضوء الخبرات السابقة ، وقبوله أو رفضه.

١٧- أن تحكم الطالبة على منطقية تسلسل الأفكار.

١٨- أن تحكم الطالبة على الشخصيات التي ورد ذكرها في الحديث.

١٩- أن تبرز الطالبة جوانب القوة والضعف في المسموع.

٢٠- أن تقترح الطالبة معالجات لجوانب الضعف في المسموع.

٢١- أن تقترح الطالبة حلولا مناسبة للمشكلات.

ثانيا: النص:

"حتَّى أنتَ، يا برُوتُوس!"، عِبَارَةٌ نَطَقَ بِهَا يُولِيُوس قَيْصَر فِي رَائِعَةِ شِكسبِير الخَالِدَةِ، وَصَارَتْ مَثَلًا يُضْرَبُ لِغَدْرِ الْأَصْدِقَاءِ. الآنَ، وَبَعْدَ سَنواتٍ طَوِيلَةٍ مُنْذ كِتَابَةِ تِلْكَ الرَّائِعَةِ، لَا تَزَالُ العِبَارَةُ الشَّهِيرَةُ تَتَرَدَّدُ. نَحْن نُرَدِّدُهَا، لَيْس مَرَّةً وَاحِدَةً فِي اليَوْمِ، إنَّمَا مَرَّاتٍ، وَمَرَّاتٍ!

لَا تَقُلْ لِي إنَّ طَعَنَاتِ الْغَدرِ لَمْ تَعْرِفْ طَرِيقَهَا إِلَيْكَ؛ هِيَ مُسَلَّطَةٌ عَلَيْنَا جَمِيعًا. أَنَا أَشْعُرُ بِهَا الآنَ، وَجِرَاحِي لَا تَزَالُ تَنزِفُ، وَرُوحِي تَئِنُّ مِنْ وَقْعِ أَلَمِهَا: "بِالْأَمْسِ، كَانَ لِي حُلمٌ جَمِيلٌ. كُنْتُ أَحْلَمُ، وَأَحلَمُ، وَأطِيرُ بَعِيداً.

تَسَابَقتُ مَعَ الطُّيُورِ، وَزَاحَمْتُ السُّحُب. سَكَنْتُ الْقَمَرَ، وَتَلَحَّفْتُ بِجَدَائِلِ الشَّمْس. صَادَقْتُ النُّجُوم؛ فَهمَسَتْ لِي بِسِرِّهَا، وَهَمَسْتُ لَهَا بِسِرِّي.

كُنْتُ رَاضِيَةً هَنِيَّةً. كُنْتُ أَحْلَمُ، وَأَحلَمُ. فجأةً، نَهَرَتْنِي يَدُ الْغَدْرِ وَالْقَسْوَةِ بِعُنْفٍ، وَأَيْقَظَتْنِي مَذْعُورَةً، فَهَوَيْتُ إِلَى قَاعِ الْأَرْضِ. فجْأَةً، مَاتَ حُلْمِي؛ الْغَدْرُ وَالْقَسْوَةُ تَآمَرَا عَلَيْهِ مُؤَامَرَةً رَهِيبَةً. اِستَيْقَظْتُ وَشَاهَدْتُ بِعَيْنَي مَوْتَ حُلْمِي!

حُلْمِي مَاتَ فِي المَهْدِ، وَالْجِرَاحُ لَا تَزَالُ تَنْزِفُ. حَذَار هَذَا الْ (برُوتُوس)! هُو هُنَا، وَهُنَاكَ، وَفِي كُلِّ مَكَانٍ. هُو هُنَا، يَتربَّصُ بِنَا، وَيَغْتَالُ أَحْلَامَنَا.

ثالثا: خطوات الدرس:

- الخطوة الأولى: التنبؤ:

وهي الخطوة الأولى من خطوات استراتيجية (**pdeode**)، وفي هذه الخطوة تناقش المعلمة الطالبات حول معنى الصداقة ومن هو الصديق، ثم تطرح عليهن التساؤلات التالية:

- هل الأصدقاء دائما أوفياء؟
- هل من الحكمة إعطاء الثقة المطلقة للأصدقاء؟
- هل سمعت قصة عن غدر الأصدقاء؟

ثم تعطي المعلمة الفرصة للطالبات للتنبؤ بالإجابات وتبريرها

– الخطوة الثانية: المناقشة:

ثم تقسم المعلمة الطالبات لمجموعات وتعطيهن الفرصة لمناقشة الإجابات والآراء التي تنبأن بها حول هذه القضية.

الخطوة الثالثة: الملاحظة:

تمهد المعلمة لسماع النص من خلال تلخيص قصة بروتوس وخيانته، وطعنه ليوليوس قيصر، ثم تلفت نظر الطالبات إلى أن النص الذي سيستمعن إليه مرتبط بمقولة يوليوس قيصر الشهيرة والتي أصبحت مثلا يضرب لخيانة الصديق وغدره، كما يقدم تجربة الكاتبة مع الأصدقاء، وتؤكد على ضرورة التركيز لاختبار التنبؤات التي توصلن إليها، ثم تقرأ النص للطالبات قراءة نموذجية معبرة.

الخطوة الرابعة: المناقشة:

وفي هذه الخطوة تقوم الطالبات بالمقارنة بين التنبؤات والاستنتاجات التي تم التوصل إليها من خلال الملاحظة، وتتطلب هذه الخطوة استخدامهن لمهارات التحليل والمقارنة والنقد لأنفسهن ولزميلاتهن، وتقدم المعلمة للطالبات ورقة عمل لمناقشتها مع مجموعتهن وتتضمن الأسئلة التالية:

- ضعي عنوانا مناسبا لهذا النص.
- هاتي مرادف الكلمات التالية: تئن، تلحفت جدائل الشمس، نهرتني، مذعورة، المهد.
- ما الأفكار الرئيسة التي دار حولها النص؟
- لخصي النص بما لا يزيد عن سطرين.

- ما الدافع الذي جعل الكاتبة تكتب هذا النص؟
- ذكرت الكاتبة بأنها زاحمت السحب، وسكنت القمر، وتلحفت بجدائل الشمس، وصادقت النجوم، هل هذا حقيقي؟
- هل بروتوس موجود هنا وهناك وفي كل مكان كما ذكرت الكاتبة؟
- ما مدى مصداقية ما جاء فيهذا النص من أفكار؟
- هل أفكار الكاتبة منطقية ومنظمة؟
- ماذا تتوقعين أن يرد بروتوس على يوليوس قيصر بعد أن وجه له قيصر عبارته الشهيرة؟
- ما النصيحة التي تريد الكاتبة أن توجهها لنا كمستمعين؟
- ما الأدلة التي اعتمدت عليها في حكمك على مصداقية الأفكار ومنطقيتها؟
- من خلال النص استنتجي السبب الذي جعل يوليوس قيصر، والكاتبة يقعان ضحية لغدر الأصدقاء؟
- ماذا تعلمت من هذا النص؟
- ما شعورك تجاه ما تعرضت له الكاتبة من غدر وخيانة من أقرب الأصدقاء؟
- هل ستتعاملين مع جميع صديقاتك بشك وحذر؟
- هل لديك تجارب مشابهه لما حدث للكاتبة؟ وهل أنت مقتنعة بتحذيراتها من الأصدقاء؟
- ما رأيك في بروتوس؟ وموقفه مع يوليوس قيصر؟
- ما جوانب القوة والضعف في النص المسموع.
- ماذا تقترحين لمعالجة جوانب الضعف في المسموع.
- كيف يمكن أن نتجنب غدر الأصدقاء من وجهة نظرك؟

بعد ان تناقش الطالبات هذه الأسئلة في إطار المجموعات تأتي الخطوة التالية، والأخيرة في هذه الاستراتيجية.

- الخطوة السادسة: التفسير:

وفي هذه الخطوة يقوم المتعلمين بمواجهة التناقضات بين تنبؤاتهم وملاحظاتهم ويتم تعديل معتقداتهم في ضوء استنتاجاتهم التي توصلوا إليها.

وذلك من خلال مناقشة المعلمة للطالبات في ورقة العمل والأسئلة التي تضمنها، والتي يتم من خلالها تحليل النص من جهة والتدريب على مهارات الاستماع من جهة أخرى، وهنا تؤكد المعلمة على مقارنة التنبؤات بما تم التوصل إليه بعد خطوة الملاحظة والمناقشة.

التقويم:

ويتم تقويم إجابات الطالبات عن الأسئلة المتضمنة في ورقة العمل والمرتبطة بأهداف الدرس، ويكون التقويم ذاتيا، عندما تواجه المتعلمة بين تنبؤاتها وملاحظاتها ، ويتم تعديل معتقداتها في ضوء ما توصلت إليه، وجماعيا، حيث تقوم الطالبات بتقويم بعضهن البعض من خلال المناقشة الجماعية، كما تقوم المعلمة أيضا بتقويم إجابات الطالبات وتقديم التغذية الراجعة لهن.

الخاتمة:

دائما الحياة تجمع المتناقضات فكما فيها الغدر والخيانة فيها الوفاء والإيثار وفي درسنا القادم سنتعرف على قيمة رائعة وهي قيمة الوفاء.

الدرس الثاني: الصديق الوفي

أولا: الأهداف:

الهدف العام: تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى الطالبات.

الأهداف السلوكية:

١- أن تحدد الطالبة عنوانا مناسبا للموضوع.

٢- أن تحدد الطالبة معنى الكلمة من السياق.

٣- أن تحدد الطالبة الأفكار الرئيسة.

٤- أن تلخص الطالبة ما استمعت إليه

٥- أن تفهم الطالبة المعاني الخفية في النص المسموع.

٦- أن تميز الطالبة بين الحقيقة ،والخيال فيما يقال.

٧- أن تميز الطالبة بين الصواب والخطأ.

٨- أن تميز الطالبة بين الصدق والكذب.

٩- أن تتوقع الطالبة ما سيقال في ضوء ما سمعت.

١٠- أن تستنتج الطالبة مغزى الكاتب فيما سمعت.

١١- أن تستخلص الطالبة الأدلة التي يُعتمد عليها في الحكم على المسموع.

١٢- أن تحدد الطالبة مدى ارتباط النتيجة بالمقدمات.

١٣- أن تقدر الطالبة مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث

١٤- أن تشارك الطالبة المتحدث عاطفيا

١٥- أن تحكم الطالبة على مدى صلاحية الأفكار للتطبيق

١٦- أن تحكم الطالبة على الحديث في ضوء الخبرات السابقة ، وقبوله أو رفضه.

١٧- أن تحكم الطالبة على منطقية تسلسل الأفكار.

١٨- أن تحكم الطالبة على الشخصيات التي ورد ذكرها في الحديث.

١٩- أن تبرز الطالبة جوانب القوة والضعف في المسموع.

٢٠- أن تقترح الطالبة معالجات لجوانب الضعف في المسموع.

٢١- أن تقترح الطالبة حلولا مناسبة للمشكلات.

ثانيا: النص:

خرج جنكيز خان يوماً في الخلاء لوحده ولم يكن معه إلا صديقه الصقر. انقطع بهم المسير وعطشوا، وأراد جنكيز أن يشرب الماء فوجد ينبوعاً في أسفل جبل وملأ كوبه وحينما أراد شرب الماء جاء الصقر وانقض على الكوب ليسكبه! حاول مرة أخرى، ولكن الصقر مع اقتراب الكوب من فم جنكيز خان يقترب ويضرب الكوب بجناحه

فيطير الكوب وينسكب الماء! تكررت الحالة للمرة الثالثة، واستشاط جنكيز خان غضباً وأخرج سيفه. وحينما اقترب الصقر ليسكب الماء ضربه ضربة واحدة فقطع رأسه ووقع الصقر صريعاً، عندها أحس جنكيز بالألم لحظة أن وقوع السيف على رأس صاحبه، وتقطع قلبه لما رأى الصقر يسيل دمه. وقف للحظة.. وصعد فوق الينبوع.. ليرى بركة كبيرة يخرج من بين ثنايا صخرها منبع الينبوع وفيها حيةٌ كبيرة ميتة وقد ملأت البركة بالسم! أدرك جنكيز خان كيف أن صاحبه كان يريد منفعته، ولكنه لم يدرك ذلك إلا بعد أن سبق السيف العذل، أخذ صاحبه، ولفه في خرقه، وعاد جنكيز خان لحرسه وسلطته. وفي يده الصاحب بعد أن فارق الدنيا، وأمر حرسه بصنع صقر من ذهب.. تمثالاً لصديقه وينقش على جناحيه: 'صديقُك يبقى صديقَك ولو فعل ما لا يعجبك، وفي الجناح الآخر: كل فعل سببه الغضب عاقبته الإخفاق'

ثالثا: خطوات الدرس:

- الخطوة الأولى: التنبؤ:

وهي الخطوة الأولى من خطوات استراتيجية (**pdeode**)، وفي هذه الخطوة تناقش المعلمة الطالبات في الدرس السابق وأهم الأفكار التي تضمنها والقيم التي دار حولها النص، ثم تطرح عليهن التساؤلات التالية:

- هل الغدر صفة ملازمة للأصدقاء؟
- هل من الحكمة أن نعامل جميع الأصدقاء بريبة وشك؟
- يقال أن المستحيلات ثلاثة ؛ الغول، والعنقاء، والخل الوفي، ما مدى مصداقية هذه المقولة؟
- هل سمعت قصة عن صديق وفي؟

ثم تعطي المعلمة الفرصة للطالبات للتنبؤ بالإجابات وتبريرها

- الخطوة الثانية: المناقشة:

ثم تقسم المعلمة الطالبات لمجموعات وتعطيهن الفرصة لمناقشة الإجابات والآراء التي تنبأن بها حول هذه القضية.

الخطوة الثالثة: الملاحظة:

تمهد المعلمة لسماع النص من خلال ضرب بعض الأمثلة لوفاء الأصدقاء والمثل الأعلى لنا في ذلك الصديق ورسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم، ثم تشير إلى أن الوفاء ليس حصرا على الإنسان وأنه قيمة تحلت بها الحيوانات أيضا، والنص الذي سنستمع إليه سيقدم لنا مثال على ذلك وتؤكد على ضرورة التركيز لاختبار التنبؤات التي توصلن إليها، ثم تقرأ النص للطالبات قراءة نموذجية معبرة.

الخطوة الرابعة: المناقشة:

وفي هذه الخطوة تقوم الطالبات بالمقارنة بين التنبؤات والاستنتاجات التي تم التوصل إليها من خلال الملاحظة، وتتطلب هذه الخطوة استخدامهن لمهارات التحليل والمقارنة والنقد لأنفسهن ولزميلاتهن، وتقدم المعلمة للطالبات ورقة عمل لمناقشتها مع مجموعتهن وتتضمن الأسئلة التالية:

- ضعي عنزانا مناسبا لهذا النص.
- هاتي مرادف الكلمات التالية: الخلاء، انقض، استشاط، العذل، الاخفاق.
- ما الأفكار الرئيسة التي دار حولها النص؟
- لخصي النص بما لا يزيد عن سطرين.
- لماذا حاول الصقر ان يمنع جنكيز من شرب الماء؟
- هل أنت مقتنعة بأن جنكيز تألم بعد أن قطع رأس الصقر الوفي مباشرة؟
- ما مدى مصداقية ما جاء فيهذا النص من أفكار؟
- هل أفكار النص منطقية ومنظمة؟
- برأيك هل جنكيز صديق وفي ؟
- في النص قيمة وصفة حميدة وعدة صفات ذميمة ما هذه الصفات؟

- ما الأدلة التي اعتمدت عليها في حكمك على مصداقية الأفكار ومنطقيتها؟
- من خلال النص استنتجي السبب الذي جعل جنكيز يخسر صديقه الصقر؟
- ماذا تعلمت من هذا النص؟
- ما شعورك تجاه ما حدث للصقر، وتجاه جنكيز؟
- إذا ما تـصرف معـك إحـدى صـديقاتك بطريقـة غيـر لائقـة وأغـضبتك كيـف ستتعاملين معها؟
- هل خسرت صديقة لك بسبب الغضب والتسرع في الحكم؟
- ما رأيك في جنكيز خان ؟وما رأيك في الصقر؟
- ما جوانب القوة والضعف في النص المسموع.
- ماذا تقترحين لمعالجة جوانب الضعف في المسموع.
- كيف يمكن أن نحافظ على صداقاتنا من وجهة نظرك؟

بعـد ان تنـاقش الطالبـات هـذه الأسـئلة فـي إطـار المجموعـات تـأتي الخطـوة التاليـة، والأخيرة في هذه الاستراتيجية.

- الخطوة السادسة: التفسير:

وفي هذه الخطوة يقوم المتعلمين بمواجهة التناقضات بين تنبؤاتهم وملاحظاتهم ويتم تعديل معتقداتهم في ضوء استنتاجاتهم التي توصلوا إليها.

وذلك من خلال مناقشة المعلمة للطالبات في ورقة العمل والأسئلة التي تضمنتها، والتي يتم من خلالها تحليل النص من جهة والتدريب على مهارات الاستماع من جهة أخرى، وهنا تؤكد المعلمة على مقارنة التنبؤات بما تم التوصل إليه بعد خطوة الملاحظة والمناقشة.

التقويم:

ويـتم تقـويم إجابـات الطالبـات عـن الأسـئلة المتـضمنة فـي ورقـة العمـل والمرتبطـة بأهداف الدرس، ويكون التقويم ذاتيا، عندما تواجه المتعلمة بين تنبؤاتها وملاحظاتها ،

ويتم تعديل معتقداتها في ضوء ما توصلت إليه، وجماعيا، حيث تقوم الطالبات بتقويم بعضهن البعض من خلال المناقشة الجماعية، كما تقوم المعلمة أيضا بتقويم إجابات الطالبات وتقديم التغذية الراجعة لهن.

الخاتمة:

دائما الحياة تجمع المتناقضات فكما فيها الغدر والخيانة فيها الوفاء والإيثار والإنسان باستخدامه لعقله وتفكيره يستطيع أن يميز وينتقي الأفضل.

الدرس الثالث: إكرام الضيف

أولا: الاهداف:

الهدف العام: تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى الطالبات.

الأهداف السلوكية:

١- أن تحدد الطالبة عنوانا مناسبا للموضوع.

٢- أن تحدد الطالبة معنى الكلمة من السياق.

٣- أن تحدد الطالبة الأفكار الرئيسة.

٤- أن تلخص الطالبة ما استمعت إليه

٥- أن تفهم الطالبة المعاني الخفية في النص المسموع.

٦- أن تميز الطالبة بين الحقيقة ،والخيال فيما يقال.

٧- أن تميز الطالبة بين الصواب والخطأ.

٨- أن تميز الطالبة بين الصدق والكذب.

٩- أن تتوقع الطالبة ما سيقال في ضوء ما سمعت.

١٠- أن تستنتج الطالبة مغزى الكاتب فيما سمعت.

١١- أن تستخلص الطالبة الأدلة التي يُعتمد عليها في الحكم على المسموع.

١٢- أن تحدد الطالبة مدى ارتباط النتيجة بالمقدمات.

١٣- أن تقدر الطالبة مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث

١٤- أن تشارك الطالبة المتحدث عاطفيا

١٥- أن تحكم الطالبة على مدى صلاحية الأفكار للتطبيق

١٦- أن تحكم الطالبة على الحديث في ضوء الخبرات السابقة ، وقبوله أو رفضه.

١٧- أن تحكم الطالبة على منطقية تسلسل الأفكار.

١٨- أن تحكم الطالبة على الشخصيات التي ورد ذكرها في الحديث.

١٩- أن تبرز الطالبة جوانب القوة والضعف في المسموع.

٢٠- أن تقترح الطالبة معالجات لجوانب الضعف في المسموع.

٢١- أن تقترح الطالبة حلولا مناسبة للمشكلات.

ثانيا: النص:

حكى بعضهم قال: كنت في سفر فضللت عن الطريق فرأيت بيتا في الفلاة فأتيته فاذا به اعرابية، فلما رأتني قالت: من تكون؟ قلت : ضيف، قالت : اهلا ومرحبا بالضيف انزل على الرحب والسعة.

قال: فنزلت فقدمت لي طعاما فأكلت وماء فشربت فبينما أنا على ذلك إذ أقبل صاحب البيت، فقال : من هذا؟، فقالت : ضيف، فقال: لا أهلا ولا مرحبا ما لنا وللضيف؟، فلما سمعت كلامه ركبت من ساعتي وسرت فلما كان من الغد رأيت بيتا في الفلاة فقصدته، فإذا فيه اعرابية فلما رأتني قالت : من تكون؟، قلت : ضيف. قالت : لا أهلا ولا مرحبا بالضيف ما لنا وللضيف؟. فبينما هي تكلمني إذ أقبل صاحب البيت، فلما رآني قال: من هذا؟ قالت : ضيف، قال : مرحبا وأهلا بالضيف، ثم أتى بطعام حسن فأكلت وماء فشربت فتذكرت ما مر بي بالأمس فتبسمت، فقال : مم تبسمك؟ فقصصت عليه ما اتفق لي مع تلك الاعرابية وبعلها وما سمعت منه ومن زوجته. فقال : لا تعجب إن تلك الاعرابية التي رأيتها هي أختي وإن بعلها أخو امرأتي هذه فغلب على كل طبع أهله.

ثالثا: خطوات الدرس:

- الخطوة الأولى: التنبؤ:

وهي الخطوة الأولى من خطوات استراتيجية (pdeode)، وفي هذه الخطوة تناقش المعلمة الطالبات حول أهم الصفات التي تميز بها العرب قديما وحديثا، وحث عليها الإسلام، واشتهر بها أشخاص معينين حتى أصبح يضرب المثل بهم في هذه الصفة، حتى تصل إلى معرفة الطالبات للصفة وهي الكرم ثم تطرح عليهن التساؤلات التالية:

- ما أهم مظهر من مظاهر صفة الكرم؟
- لماذا تميز العرب منذ القدم عن غيرهم من الشعوب بهذه الصفة؟
- هل تذكرين قصة تدل على كرم العرب؟
- هل الكرم صفة ملازمة لجميع العرب؟

ثم تعطي المعلمة الفرصة للطالبات للتنبؤ بالإجابات وتبريرها

الخطوة الثانية: المناقشة:

ثم تقسم المعلمة الطالبات لمجموعات وتعطيهن الفرصة لمناقشة الإجابات والآراء التي تنبأن بها حول هذه القضية.

الخطوة الثالثة: الملاحظة:

تمهد المعلمة لسماع النص من خلال قصة لحاتم الطائي في إكرام الضيف، وتشير إلى أن النص الذي سنستمع إليه سيقدم لنا نموذجين من البشر، وسنتعلم من خلاله الكثير من الدروس والعبر، وتؤكد على ضرورة التركيز لاختبار التنبؤات التي توصلن إليها، ثم تقرأ النص للطالبات قراءة نموذجية معبرة.

الخطوة الرابعة: المناقشة:

وفي هذه الخطوة تقوم الطالبات بالمقارنة بين التنبؤات والاستنتاجات التي تم التوصل إليها من خلال الملاحظة، وتتطلب هذه الخطوة استخدامهن لمهارات التحليل والمقارنة والنقد لأنفسهن ولزميلاتهن، وتقدم المعلمة للطالبات ورقة عمل لمناقشتها مع مجموعتهن وتتضمن الأسئلة التالية:

- ضعي عنوانا مناسبا لهذا النص.

- هاتي مرادف الكلمات التالية: الفلاة، أعرابية، قصدته، طبع.
- ما الأفكار الرئيسة التي دار حولها النص؟
- لخصي النص بما لا يزيد عن سطرين.
- ممن تعلمت الإعرابية وأخوها الكرم ؟
- هل تعتقدين أن هذه القصة حقيقية ؟لماذا؟
- ما مدى مصداقية ما جاء فيهذا النص من أفكار؟
- هل أفكار النص منطقية ومنظمة؟
- ما رأيك في تصرف الضيف ودخول البيت دون وجود صاحبه ؟
- في النص قيم وصفات حميدة وأخرى ذميمة ما هذه الصفات؟
- ما الأدلة التي اعتمدت عليها في حكمك على مصداقية الأفكار ومنطقيتها؟
- من خلال النص استنتجي السبب في حرص العرب على إكرام الضيف؟
- ما السبب في تشابه طباع الإخوة في هذه القصة؟
- ماذا تعلمت من هذا النص؟
- ما شعورك تجاه ما المرأة في البيت الأول والمرأة في البيت الثاني؟
- إذا ما طرق رجل باب بيتك وقال بأنه ضيف هل ستتصرفين كما تصرفت الإعرابية في البيت الأول؟ لماذ؟
- هل تعرضت لموقف مشابه لموقف الضيف في قصتنا؟ وما موقفك في كلا الحالتين؟
- ما رأيك في الإعرابيتين وزوجيهما ؟
- ما جوانب القوة والضعف في النص المسموع.
- ماذا تقترحين لمعالجة جوانب الضعف في المسموع.
- كيف يمكن أن نحافظ على هذه القيم والأخلاق الحميدة في ظل غلاء الأسعار؟

بعد ان تناقش الطالبات هذه الأسئلة في إطار المجموعات تأتي الخطوة التالية، والأخيرة في هذه الاستراتيجية.

الخطوة السادسة: التفسير:

وفي هذه الخطوة يقوم المتعلمين بمواجهة التناقضات بين تنبؤاتهم وملاحظاتهم ويتم تعديل معتقداتهم في ضوء استنتاجاتهم التي توصلوا إليها.

وذلك من خلال مناقشة المعلمة للطالبات في ورقة العمل والأسئلة التي تضمنتها، والتي يتم من خلالها تحليل النص من جهة والتدريب على مهارات الاستماع من جهة أخرى، وهنا تؤكد المعلمة على مقارنة التنبؤات بما تم التوصل إليه بعد خطوة الملاحظة والمناقشة.

التقويم:

ويتم تقويم إجابات الطالبات عن الأسئلة المتضمنة في ورقة العمل والمرتبطة بأهداف الدرس، ويكون التقويم ذاتيا، عندما تواجه المتعلمة بين تنبؤاتها وملاحظاتها ، ويتم تعديل معتقداتها في ضوء ما توصلت إليه، وجماعيا، حيث تقوم الطالبات بتقويم بعضهن البعض من خلال المناقشة الجماعية، كما تقوم المعلمة أيضا بتقويم إجابات الطالبات وتقديم التغذية الراجعة لهن.

الخاتمة:

دائما الحياة تجمع المتناقضات فكما فيها الغدر والخيانة فيها الوفاء والإيثار، وفيها الكرم وفيها البخل، والإنسان باستخدامه لعقله وتفكيره يستطيع أن يميز وينتقي الأفضل.

الدرس الرابع: عقلاء المجانين

أولا: الأهداف:

الهدف العام: تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى الطالبات.

الأهداف السلوكية:

١- أن تحدد الطالبة عنوانا مناسبا للموضوع.

٢- أن تحدد الطالبة معنى الكلمة من السياق.

٣- أن تحدد الطالبة الأفكار الرئيسة.

٤- أن تلخص الطالبة ما استمعت إليه

٥- أن تفهم الطالبة المعاني الخفية في النص المسموع.

٦- أن تميز الطالبة بين الحقيقة ،والخيال فيما يقال.

٧- أن تميز الطالبة بين الصواب والخطأ.

٨- أن تميز الطالبة بين الصدق والكذب.

٩- أن تتوقع الطالبة ما سيقال في ضوء ما سمعت.

١٠- أن تستنتج الطالبة مغزى الكاتب فيما سمعت.

١١- أن تستخلص الطالبة الأدلة التي يُعتمد عليها في الحكم على المسموع.

١٢- أن تحدد الطالبة مدى ارتباط النتيجة بالمقدمات.

١٣- أن تقدر الطالبة مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث

١٤- أن تشارك الطالبة المتحدث عاطفيا

١٥- أن تحكم الطالبة على مدى صلاحية الأفكار للتطبيق

١٦- أن تحكم الطالبة على الحديث في ضوء الخبرات السابقة ، وقبوله أو رفضه.

١٧- أن تحكم الطالبة على منطقية تسلسل الأفكار.

١٨- أن تحكم الطالبة على الشخصيات التي ورد ذكرها في الحديث.

١٩- أن تبرز الطالبة جوانب القوة والضعف في المسموع.

٢٠- أن تقترح الطالبة معالجات لجوانب الضعف في المسموع.

٢١- أن تقترح الطالبة حلولا مناسبة للمشكلات.

ثانيا: النص:

يحكى أن بهلول كان رجلاً مجنوناً في عهد الخليفة العباسي هارون الرشيد..ومن طرائف بهلول أنه مر عليه الرشيد يوماً وهو جالس على إحدى المقابر فقال له هارون معنفاً : يا بهلول يا مجنون متى تعقل ؟

فركض بهلول وصعد إلى أعلى شجره ثم نادى على هارون بأعلى صوته : "يا هارون يا مجنون متى تعقل ؟ " فأتى هارون تحت الشجرة وهو على صهوة حصانه وقال له : أنا المجنون أم أنت الذى يجلس على المقابر ! فقال له بهلول : بل أنا عاقل !قال هارون : وكيف ذلك ؟

قال بهلول : لأنى عرفت أن هذا زائل و أشار إلى قصر هارون و أن هذا باق وأشار إلى القبر ، فعمرت هذا قبل هذا ، و أما أنت فإنك قد عمرت هذا – يقصد قصره – وخربت هذا – يعني القبر– فتكره أن تنتقل من العمران إلى الخراب مع أنك تعلم أنه مصيرك لا محال ، وأردف قائلاً :فقل لي أينا المجنون ؟ فرجف قلب هارون الرشيد من كلمات بهلول و بكى حتى بلل لحيته و هو يقول : " والله إنك لصادق " !ثم قال هارون : زدني يا بهلول فقال بهلول : يكفيك كتاب الله فألزمه قال هارون : " ألك حاجة فأقضيها؟ قال بهلول: نعم ثلاث حاجات إن قضيتها شكرتك!

قال : فاطلب ،قال : أن تزيد في عمري.

قال : لا اقدر.

قال : أن تحميني من ملك الموت.

قال : لا أقدر.

قال : أن تدخلني الجنة وتبعدني عن النار.

قال : لا أقدر.

قال : فاعلم أنك مملوك ولست ملك.

ولا حاجة لي عندك !

ثالثا: خطوات الدرس:

- الخطوة الأولى: التنبؤ:

وهي الخطوة الأولى من خطوات استراتيجية (**pdeode**)، وفي هذه الخطوة تناقش المعلمة الطالبات حول معنى العقل والجنون، وكيف نفرق بين العاقل والمجنون ثم تطرح عليهن التساؤلات التالية:

- بماذا ميز الله الإنسان؟
- عندما يحرم إنسان من هذه النعمة ماذا نسميه؟
- هل يمكن أن ينطق المجنون بالحكمة؟
- هل هناك ما يسمى بعقلاء المجانين؟

ثم تعطي المعلمة الفرصة للطالبات للتنبؤ بالإجابات وتبريرها

- الخطوة الثانية: المناقشة:

ثم تقسم المعلمة الطالبات لمجموعات وتعطيهن الفرصة لمناقشة الإجابات والآراء التي تنبأن بها حول هذه القضية.

الخطوة الثالثة: الملاحظة

تمهد المعلمة لسماع النص من خلال ذكر نبذه عن كتاب عقلاء المجانين تأليف أبي القاسم بن حبيب النيسابوري، وكيف تضمن هذا الكتاب العديد من القصص التي تدل على حكمة عدد ممن سموهم بعقلاء المجانين ، ودرس اليوم يقدم لنا نموذجا من هؤلاء، وتؤكد على ضرورة التركيز لاختبار التنبؤات التي توصلن إليها، ثم تقرأ النص للطالبات قراءة نموذجية معبرة.

الخطوة الرابعة: المناقشة:

وفي هذه الخطوة تقوم الطالبات بالمقارنة بين التنبؤات والاستنتاجات التي تم التوصل إليها من خلال الملاحظة، وتتطلب هذه الخطوة استخدامهن لمهارات التحليل والمقارنة والنقد لأنفسهن ولزميلاتهن، وتقدم المعلمة للطالبات ورقة عمل لمناقشتها مع مجموعتهن وتتضمن الأسئلة التالية:

- ضعي عنوانا مناسبا لهذا النص.
- هاتي مرادف الكلمات التالية: بهلول، معنفاً، أردف قائلا.
- ما الأفكار الرئيسة التي دار حولها النص؟
- لخصي النص بما لا يزيد عن سطرين.
- ماذا تعلمت من بهلول ؟
- هل تعتقدين أن هذا الرجل مجنون حقا؟
- ماذا نستنتج من معرفة هارون الرشيد لبهلول، ووقوفه للحديث معه؟
- ما مدى مصداقية ما جاء في هذا النص من أفكار؟
- هل أفكار النص منطقية ومنظمة؟
- ما رأيك في تصرف هارون الرشيد مع بهلول ؟
- في النص مواعظ وحكم كثيرة ما أهمها؟
- ما الأدلة التي اعتمدت عليها في حكمك على مصداقية الأفكار ومنطقيتها؟
- من خلال النص استنتجي السبب جلوس بهلول على المقابر؟
- ما الذي دعا هارون الرشيد لوصف بهلول بالمجنون؟
- ماذا تعلمت من هذا النص؟
- ما شعورك تجاه ما قاله بهلول لهارون الرشيد، وردة فعل الرشيد؟
- إذا ما صادفت شخصا مجنونا هل ستنصحينه بالكف عن جنونه؟
- هل سبق وتعلمت من أحد المجانين شيئا مفيدا، وهل تعتقدين ان هناك مجانين عقلاء؟
- بتقديرك أيهما أعقل وأكثر حكمة هارون الرشيد أم بهلول ؟
- ما جوانب القوة والضعف في النص المسموع.

- ماذا تقترحين لمعالجة جوانب الضعف في المسموع.
- كيف يمكن أن نتعامل مع الأشخاص الذين حرموا من نعمة العقل؟

بعد ان تناقش الطالبات هذه الأسئلة في إطار المجموعات تأتي الخطوة التالية، والأخيرة في هذه الاستراتيجية.

الخطوة السادسة: التفسير:

وفي هذه الخطوة يقوم المتعلمين بمواجهة التناقضات بين تنبؤاتهم وملاحظاتهم ويتم تعديل معتقداتهم في ضوء استنتاجاتهم التي توصلوا إليها.

وذلك من خلال مناقشة المعلمة للطالبات في ورقة العمل والأسئلة التي تضمنتها، والتي يتم من خلالها تحليل النص من جهة والتدريب على مهارات الاستماع من جهة أخرى، وهنا تؤكد المعلمة على مقارنة التنبؤات بما تم التوصل إليه بعد خطوة الملاحظة والمناقشة.

التقويم:

ويتم تقويم إجابات الطالبات عن الأسئلة المتضمنة في ورقة العمل والمرتبطة بأهداف الدرس، ويكون التقويم ذاتيا، عندما تواجه المتعلمة بين تنبؤاتها وملاحظاتها ، ويتم تعديل معتقداتها في ضوء ما توصلت إليه، وجماعيا، حيث تقوم الطالبات بتقويم بعضهن البعض من خلال المناقشة الجماعية، كما تقوم المعلمة أيضا بتقويم إجابات الطالبات وتقديم التغذية الراجعة لهن.

الخاتمة:

قالت العرب: خذوا الحكمة من أفواه المجانين، والحكمة ضالة المؤمن يبحث عنها دائما، فقد تعلم الخليفة من أحد المجانين، وحري بنا أن نأخذ المفيد من أي مصدر طالما قبله عقلنا.

الدرس الخامس: الحجاج وهند بنت النعمان

أولا: الأهداف:

الهدف العام: تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى الطالبات.

الأهداف السلوكية:

١- أن تحدد الطالبة عنوانا مناسبا للموضوع.
٢- أن تحدد الطالبة معنى الكلمة من السياق.
٣- أن تحدد الطالبة الأفكار الرئيسة.
٤- أن تلخص الطالبة ما استمعت إليه
٥- أن تفهم الطالبة المعاني الخفية في النص المسموع.
٦- أن تميز الطالبة بين الحقيقة ،والخيال فيما يقال.
٧- أن تميز الطالبة بين الصواب والخطأ.
٨- أن تميز الطالبة بين الصدق والكذب.
٩- أن تتوقع الطالبة ما سيقال في ضوء ما سمعت.
١٠- أن تستنتج الطالبة مغزى الكاتب فيما سمعت.
١١- أن تستخلص الطالبة الأدلة التي يُعتمد عليها في الحكم على المسموع.
١٢- أن تحدد الطالبة مدى ارتباط النتيجة بالمقدمات.
١٣- أن تقدر الطالبة مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث
١٤- أن تشارك الطالبة المتحدث عاطفيا
١٥- أن تحكم الطالبة على مدى صلاحية الأفكار للتطبيق
١٦- أن تحكم الطالبة على الحديث في ضوء الخبرات السابقة ، وقبوله أو رفضه.
١٧- أن تحكم الطالبة على منطقية تسلسل الأفكار.
١٨- أن تحكم الطالبة على الشخصيات التي ورد ذكرها في الحديث.
١٩- أن تبرز الطالبة جوانب القوة والضعف في المسموع.

٢٠- أن تقترح الطالبة معالجات لجوانب الضعف في المسموع.

٢١- أن تقترح الطالبة حلولا مناسبة للمشكلات.

ثانيا: النص:

روي أن هند إبنة النعمان كانت أحسن أهل زمانها فوصف للحجاج حسنها فأنفذ إليها يخطبها وبذل لها مالاً جزيلاً وتزوج بها وشرط لها عليه بعد الصداق مائتي ألف درهم ودخل بها ثم إنها انحدرت معه إلى بلدة أبيها المعرة وكانت هند فصيحة أديبة فأقام بها الحجاج بالمعرة مدة طويلة ، ثم إن الحجاج رحل بها إلى العراق فأقامت معه مدة طويلة ثم دخل عليها في بعض الأيام وهي تنظر في المرآة وهي تقول :-

وما هند إلا مهرة عربية   سليلة أفراس تحللها بغل

فإن ولدت فحلاً فلله درها   وإن ولدت بغلاً فجاء به البغل

فانصرف الحجاج راجعاً ولم يدخل عليها ولم تكن علمت به ، فأراد الحجاج طلاقها فأنفذ إليها عبد الله بن طاهر وأنفذ لها معه مائتي ألف درهم ، وهي التي كانت لها عليه ، وقال يا ابن طاهر طلقها بكلمتين ولا تزد عليهما ، فدخل عبد الله بن طاهر عليها فقال يقول لك أبو محمد الحجاج كنت فبنت أي أصبحت طالقاً وهذه المائتا ألف درهم التي كانت لك قبله ، فقالت اعلم يا ابن طاهر إنا والله كنا فما حمدنا ، وبنا فما ندمنا ، وهذه المائتا ألف درهم بشارة لك بخلاصي من كلب بني ثقيف ، ثم بعد ذلك بلغ أمير المؤمنين عبد الملك بن مروان خبرها ووصف له جمالها فأرسل إليها يخطبها فأرسلت له كتاباً تقول فيه بعد الثناء عليه ، اعلم يا أمير المؤمنين أن الإناء ولغ فيه الكلب ، فلما قرأ عبد الملك الكتاب ضحك من قولها وكتب إليها يقول إذا ولغ الكلب في إناء أحدكم فليغسله سبعاً إحداهن بالتراب ، فاغسلي الإناء يحل الاستعمال ، فلما قرأت كتاب أمير المؤمنين لم يمكنها المخالفة فكتبت إليه بعد الثناء عليه ، يا أمير المؤمنين والله لا أحل العقد إلا بشرط فإن قلت ما هو الشرط قلت أن يقود الحجاج محملي من المعرة إلى بلدك التي أنت فيها ، ويكون ماشياً حافياً بحليته التي كان فيها أولاً ، فلما قرأ عبد الملك

ذلك الكتاب ضحك ضحكاً شديداً وأنفذ إلى الحجاج وأمره بذلك ، ، فلما قرأ الحجاج رسالة أمير المؤمنين أجاب وامتثل الأمر ولم يخالف ، وأنفذ إلى هند يأمرها بالتجهيز ، فتجهزت وسار الحجاج في موكبه حتى وصل المعرة بلد هند في محمل الزفاف وركب حولها جواريها وخدمها وأخذ الحجاج بزمام البعير يقوده ويسير به ، فجعلت هند تتواغد عليه وتضحك مع الهيفاء دايتها ثم إنها قالت للهيفاء يا داية اكشفي لي طرف المحمل فكشفته فوقع وجهها في وجه الحجاج فضحكت عليه ، ولم تزل كذلك تضحك وتلعب إلى أن قربت من بلدة الخليفة ، فرمت بدينار على الأرض ونادت يا جمال إنه قد سقط منا درهم فارفعه إلينا ، فنظر الحجاج إلى الأرض فلم يجد إلا ديناراً ، فقال إنما هو دينار ، فقالت بل هو درهم ، قال بل دينار ، فقالت الحمد لله سقط منا درهم فعوضنا الله ديناراً فخجل الحجاج وسكت ولم يرد جوابا ، ثم دخل بها على عبد الملك بن مروان فتزوج بها وكان من أمرها ما كان

ثالثا: خطوات الدرس:

- الخطوة الأولى: التنبؤ:

وهي الخطوة الأولى من خطوات استراتيجية (**pdeode**)، وفي هذه الخطوة تناقش المعلمة الطالبات ما يعرفنه عن الحجاج بحيث تسترجع ما درسنه عن هذه الرجل ثم تطرح عليهن التساؤلات التالية:

- بماذا اشتهر الحجاج بن يوسف الثقفي؟
- في عهد أي دوله ولي الحجاج؟
- هل تتذكرن قصة عن ظلم الحجاج وفتكه؟
- عرفنا الكثير من القصص عن بأس الحجاج وفتكه، هل مرت عليكن قصة كان هو المغلوب فيها ؟ ما هذه القصة ؟

ثم تعطي المعلمة الفرصة للطالبات للتنبؤ بالإجابات وتبريرها

- الخطوة الثانية: المناقشة:

ثم تقسم المعلمة الطالبات لمجموعات وتعطيهن الفرصة لمناقشة الإجابات والآراء التي تنبأن بها حول هذه القضية.

الخطوة الثالثة: الملاحظة

تمهد المعلمة لسماع النص من خلال ذكر نبذه عن ولاية الحجاج ، وكيف كان يصرف أمور الولاية، حتى أن اسمه كان يلقي الرعب في القلوب، ولكن كما قيل وما من ظالم إلا سيبلى باظلم فقد ذكر لنا التاريخ قصته مع هند بنت النعمان التي فيها من الطرافة بقدر ما فيها من العبر والدروس، وهي ما ستستمعن إليه الآن، وتؤكد على ضرورة التركيز لاختبار التنبؤات التي توصلن إليها، ثم تقرأ النص للطالبات قراءة نموذجية معبرة.

الخطوة الرابعة: المناقشة:

وفي هذه الخطوة تقوم الطالبات بالمقارنة بين التنبؤات والاستنتاجات التي تم التوصل إليها من خلال الملاحظة، وتتطلب هذه الخطوة استخدامهن لمهارات التحليل والمقارنة والنقد لأنفسهن ولزميلاتهن، وتقدم المعلمة للطالبات ورقة عمل لمناقشتها مع مجموعتهن وتتضمن الأسئلة التالية:

- ضعي عنوانا مناسبا لهذا النص.
- هاتي مرادف الكلمات التالية: أنفذ، بذل، انحدرت، كنت، بنت، الاناء ولغ فيه الكلب، حليته، تتواغد، دايتها.
- ما الأفكار الرئيسة التي دار حولها النص؟
- لخصي النص بما لا يزيد عن سطرين.
- ماذا قصدت هند بقولها أنها مهرة عربية تحللها بغل؟ ؟
- ماذا تقصد بالإناء ومن تقصد بالكلب؟
- ماذا قصدت هند عندما ألقت الدرهم وقالت بأنه دينار؟
- ماذا نستنتج من ردة فعل هند عندما طلقها الحجاج؟

- ما مدى مصداقية ما جاء فيهذا النص من أفكار؟
- هل أفكار النص منطقية ومنظمة؟
- ما رأيك في تصرف الحجاج مع هند عندما سمع شعرها ؟
- في النص مواعظ وحكم كثيرة ما أهمها؟
- ما الأدلة التي اعتمدت عليها في حكمك على مصداقية الأفكار ومنطقيتها؟
- ما الذي دعا عبد الملك بن مروان لخطبة هند عندما سمع قصتها؟
- ما الذي دعا هند لوضع شرطها الغريب لزواجها من عبد الملك؟
- ماذا تعلمت من هذا النص؟
- ما شعورك تجاه تصرف هند مع الحجاج خلال طريق السفر؟
- إذا ما كرهت شخصا معينا وسنحت لك الفرصة لإذلاله كيف ستتصرفين؟
- هل أخطأت زميلة في حقك وانتقمت منها؟ وهل شعرت بالرضا عن نفسك؟
- ما رأيك بكل من هند ، والحجاج، وعبد الملك ؟
- ما جوانب القوة والضعف في النص المسموع.
- ماذا تقترحين لمعالجة جوانب الضعف في المسموع.
- كيف ستتصرفين إذا ما حاول شخص الانتقام منك وإذلالك كما فعلت هند

مع الحجاج ؟

بعد ان تناقش الطالبات هذه الأسئلة في إطار المجموعات تأتي الخطوة التالية، والأخيرة في هذه الاستراتيجية.

- الخطوة السادسة: التفسير:

وفي هذه الخطوة يقوم المتعلمين بمواجهة التناقضات بين تنبؤاتهم وملاحظاتهم ويتم تعديل معتقداتهم في ضوء استنتاجاتهم التي توصلوا إليها.

وذلك من خلال مناقشة المعلمة للطالبات في ورقة العمل والأسئلة التي تضمنتها، والتي يتم من خلالها تحليل النص من جهة والتدريب على مهارات الاستماع من جهة

أخرى، وهنا تؤكد المعلمة على مقارنة التنبؤات بما تم التوصل إليه بعد خطوة الملاحظة والمناقشة.

التقويم:

ويتم تقويم إجابات الطالبات عن الأسئلة المتضمنة في ورقة العمل والمرتبطة بأهداف الدرس، ويكون التقويم ذاتيا، عندما تواجه المتعلمة بين تنبؤاتها وملاحظاتها ، ويتم تعديل معتقداتها في ضوء ما توصلت إليه، وجماعيا، حيث تقوم الطالبات بتقويم بعضهن البعض من خلال المناقشة الجماعية، كما تقوم المعلمة أيضا بتقويم إجابات الطالبات وتقديم التغذية الراجعة لهن.

الخاتمة:

تختم المعلمة الدرس بحصر الحكم والدروس التي تضمنها الدرس والتي من أهمها:

- أن الأدب والفصاحة وسرعة البديهة تهيئ للإنسان الارتقاء إلى أعلى المراتب.
- أن الله يسلط على الظالم من يظلمه.
- أن الانتقام والتشفي صفة ذميمة.

الدرس السادس: مكارم الأخلاق

أولا: الأهداف:

الهدف العام: تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى الطالبات.

الأهداف السلوكية:

١- أن تحدد الطالبة عنوانا مناسبا للموضوع.

٢- أن تحدد الطالبة معنى الكلمة من السياق.

٣- أن تحدد الطالبة الأفكار الرئيسة.

٤- أن تلخص الطالبة ما استمعت إليه

٥- أن تفهم الطالبة المعاني الخفية في النص المسموع.

٦- أن تميز الطالبة بين الحقيقة ،والخيال فيما يقال.

٧- أن تميز الطالبة بين الصواب والخطأ.

٨- أن تميز الطالبة بين الصدق والكذب.

٩- أن تتوقع الطالبة ما سيقال في ضوء ما سمعت.

١٠- أن تستنتج الطالبة مغزى الكاتب فيما سمعت.

١١- أن تستخلص الطالبة الأدلة التي يُعتمد عليها في الحكم على المسموع.

١٢- أن تحدد الطالبة مدى ارتباط النتيجة بالمقدمات.

١٣- أن تقدر الطالبة مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث

١٤- أن تشارك الطالبة المتحدث عاطفيا

١٥- أن تحكم الطالبة على مدى صلاحية الأفكار للتطبيق

١٦- أن تحكم الطالبة على الحديث في ضوء الخبرات السابقة ، وقبوله أو رفضه.

١٧- أن تحكم الطالبة على منطقية تسلسل الأفكار.

١٨- أن تحكم الطالبة على الشخصيات التي ورد ذكرها في الحديث.

١٩- أن تبرز الطالبة جوانب القوة والضعف في المسموع.

٢٠- أن تقترح الطالبة معالجات لجوانب الضعف في المسموع.

٢١- أن تقترح الطالبة حلولا مناسبة للمشكلات.

ثانيا: النص:

أتى شابّان إلى الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه وكان في المجلس وهما يقودان رجلاً من البادية فأوقفوه أمامه قال عمر: ما هذا قالوا : يا أمير المؤمنين ، هذا قتل أبانا قال: أقتلت أباهم ؟ قال: نعم قتلته !قال : كيف قتلتَه ؟قال : دخل بجمله في أرضي ، فزجرته، فلم ينزجر، فأرسلت عليه حجراً، وقع على رأسه فمات. قال عمر : القصاص ،قال الرجل : يا أمير المؤمنين : أسألك بالذي قامت به السماوات والأرض أن تتركني ليلة، لأذهب إلى زوجتي وأطفالي في البادية ، فأُخبِرُهم بأنك سوف تقتلني ، ثم أعود إليك ، والله ليس لهم عائل إلا الله ثم أنا قال عمر : من يكفلك أن تذهب إلى البادية ، ثم تعود إليّ؟ فسكت الناس جميعا، إنهم لايعرفون اسمه ، ولا خيمته ، ولا داره ولا قبيلته ولا منزله ،فكيف يكفلونه ، وهي كفالة ليست على عشرة دنانير، ولا على أرض ،ولا على ناقة، إنها كفالة على الرقبة أن تُقطع بالسيف، ومن يعترض على عمر في تطبيق شرع الله ؟ ومن يشفع عنده ؟ومن يمكن أن يُفكر في وساطة لديه ؟ فسكت الصحابة ، وعمر مُتأثر ، لأنه وقع في حيرة ، هل يُقدم فيقتله هذا الرجل ، وأطفاله يموتون جوعاً هناك أو يتركه فيذهب بلا كفالة ، فيضيع دم المقتول ، وسكت الناس ، ونكّس عمر رأسه ، والتفت إلى الشابين :أتعفوان عنه ؟ قالا : لا ، من قتل أبانا لا بد أن يُقتل يا أمير المؤمنين..

قال عمر : من يكفل هذا أيها الناس ؟!! فقام أبو ذر الغفاريّ، وقال: يا أمير المؤمنين ، أنا أكفله قال عمر : هو قَتْل ، قال : ولو كان قاتلا! قال: أتعرفه ؟ قال: ما أعرفه ، قال : كيف تكفله؟ قال: رأيت فيه سِمات المؤمنين ، فعلمت أنه لا يكذب ، وسيأتي إن شاء الله قال عمر : يا أبا ذرّ ، أتظن أنه لو تأخر بعد ثلاث أني تاركك! قال: الله المستعان يا أمير المؤمنين ، فذهب الرجل ، وأعطاه عمر ثلاث ليال ، يُهيئ فيها نفسه، ويُودع أطفاله وأهله ، وينظر في أمرهم بعده ،ثم يأتي ، ليقتص منه لأنه قتل ، وبعد ثلاث ليالٍ لم ينس عمر

الموعد ، يَعُدّ الأيام عداً ، وفي العصر نادى في المدينة : الصلاة جامعة ، فجاء الشابان ،واجتمع الناس ، وأتى أبو ذر وجلس أمام عمر ، قال عمر: أين الرجل ؟ قال : ما أدري يا أمير المؤمنين! وتلفّت أبو ذر إلى الشمس ، وكأنها تمر سريعة على غير عادتها، وسكت الصحابة واجمين عليهم من التأثر مالا يعلمه إلا الله. وقبل الغروب بلحظات ، وإذا بالرجل يأتي ، فكبّر عمر، وكبّر المسلمون معه فقال عمر : أيها الرجل أما إنك لو بقيت في باديتك ، ما شعرنا بك وما عرفنا مكانك !! قال: يا أمير المؤمنين ، والله ما عليَّ منك ولكن عليَّ من الذي يعلم السرَّ وأخفى ! ها أنا يا أمير المؤمنين ، تركت أطفالي كفراخ الطير لا ماء ولا شجر في البادية ،وجئتُ لأُقتل، وخشيت أن يقال لقد ذهب الوفاء بالعهد من الناس فسأل عمر بن الخطاب أبو ذر لماذا ضمنته؟ فقال أبو ذر: خشيت أن يقال لقد ذهب الخير من الناس، فوقف عمر وقال للشابين : ماذا تريان؟ قالا وهما يبكيان : عفونا عنه يا أمير المؤمنين لصدقه، وقالوا نخشى أن يقال لقد ذهب العفو من الناس !قال عمر : الله أكبر ، ودموعه تسيل على لحيته.

ثالثا: خطوات الدرس:

- الخطوة الأولى: التنبؤ:

وهي الخطوة الأولى من خطوات استراتيجية (**pdeode**)، وفي هذه الخطوة تناقش المعلمة الطالبات بالسؤال عن الفاروق عمر بن الخطاب رضي الله عنه، ولماذا سمي الفاروق، ثم تعرج على خصائص عصره وكيف ساد العدل بسبب حزمه وتمسكه بتطبيق حدود الله عز وجل، ثم تطرح عليهن التساؤلات التالية:

- اذكري قصة تدل على حزم عمر بن الخطاب في تطبيق الأحكام والحدود؟
- ماذا تعرفين عن الصحابي الجليل أبو ذر؟
- ما جزاء القاتل في الإسلام؟
- وما ثواب العافين عن الناس؟
- هل يمكن أن يعفي الرجل عن قاتل أبيه؟

ثم تعطي المعلمة الفرصة للطالبات للتنبؤ بالإجابات وتبريرها

- الخطوة الثانية: المناقشة:

ثم تقسم المعلمة الطالبات لمجموعات وتعطيهن الفرصة لمناقشة الإجابات والآراء التي تنبأن بها حول هذه القضية.

الخطوة الثالثة: الملاحظة

تمهد المعلمة لسماع النص من خلال لفت نظرهن إلى أن ما ستستمعن إليه قصة جميلة تحمل معاني عظيمة وتعكس التربية الإسلامية التي سمت بنفوس الناس حتى هذبتها فأحيت النفوس والقلوب، وتؤكد على ضرورة التركيز لاختبار التنبؤات التي توصلن إليها، ثم تقرأ النص للطالبات قراءة نموذجية معبرة.

الخطوة الرابعة: المناقشة:

وفي هذه الخطوة تقوم الطالبات بالمقارنة بين التنبؤات والاستنتاجات التي تم التوصل إليها من خلال الملاحظة، وتتطلب هذه الخطوة استخدامهن لمهارات التحليل والمقارنة والنقد لأنفسهن ولزميلاتهن، وتقدم المعلمة للطالبات ورقة عمل لمناقشتها مع مجموعتهن وتتضمن الأسئلة التالية:

- ضعي عنوانا مناسبا لهذا النص.
- هاتي مرادف الكلمات التالية: زجرته، أرسلت عليه حجرا، عائلا، يكفلك، القصاص، واجمين، ضمنته.
- ما الأفكار الرئيسة التي دار حولها النص؟
- لخصي النص بما لا يزيد عن سطرين.
- هل تعمد الرجل أن يقتل والد الشابين ؟
- ما ذا كان سيحدث لو لم يعود الرجل؟
- هل كانت الشمس سريعة على غير عادتها في ذلك اليوم؟
- لماذا وثق أبو ذر برجل قاتل برأيك؟

- هل كان أبو ذر مصيبا عندما غامر بروحه حتى لا يقال ذهب الخير من الناس؟
- هل من المنطق أن يعفي الشابان عن قاتل والدهما ؟
- ماذا كان سيقال لأبي ذر لو لم يعد الرجل ؟
- في النص مواعظ وحكم كثيرة ما أهمها؟
- ما الأدلة التي اعتمدت عليها في حكمك على مصداقية الأفكار ومنطقيتها؟
- أكملي الجمل التالية: كفالة أبو ذر للرجل جعلته...... وعودة الرجل جعلت الشابان.........؟
- ماذا تعلمت من أبي ذر، والقاتل، والشابين؟
- هل كنت تتمنين أن يعفي الشابان عن القاتل؟
- هل نستطيع أن نثق بالقاتل دائما، لماذا؟
- نسمع دائما عن تنفيذ القصاص في بعض الجناة، اذكري الحالة التي كنت مع تنفيذ الحكم، وأخرى كنت تتمنين العفو عن الجاني وعدم تطبيق الحكم مع التعليل؟
- من خلال القصة ما رأيك بأبي ذر، القاتل، الشابين ؟
- ما جوانب القوة والضعف في النص المسموع.
- ماذا تقترحين لمعالجة جوانب الضعف في المسموع.
- إذا ما تم العفو دائما عن القاتل ستنتشر الجريمة، وإذا لم يعفي الناس عن بعض القتلة، سيذهب العفو ويخسر الناس أجره ، ما الحل من وجهة نظرك؟

بعد ان تناقش الطالبات هذه الأسئلة في إطار المجموعات تأتي الخطوة التالية، والأخيرة في هذه الاستراتيجية.

- الخطوة السادسة: التفسير:

وفي هذه الخطوة يقوم المتعلمين بمواجهة التناقضات بين تنبؤاتهم وملاحظاتهم ويتم تعديل معتقداتهم في ضوء استنتاجاتهم التي توصلوا إليها. وذلك من خلال مناقشة المعلمة للطالبات في ورقة العمل والأسئلة التي تضمنتها، والتي يتم من خلالها

تحليل النص من جهة والتدريب على مهارات الاستماع من جهة أخرى، وهنا تؤكد المعلمة على مقارنة التنبؤات بما تم التوصل إليه بعد خطوة الملاحظة والمناقشة.

التقويم:

ويتم تقويم إجابات الطالبات عن الأسئلة المتضمنة في ورقة العمل والمرتبطة بأهداف الدرس، ويكون التقويم ذاتيا، عندما تواجه المتعلمة بين تنبؤاتها وملاحظاتها ، ويتم تعديل معتقداتها في ضوء ما توصلت إليه، وجماعيا، حيث تقوم الطالبات بتقويم بعضهن البعض من خلال المناقشة الجماعية، كما تقوم المعلمة أيضا بتقويم إجابات الطالبات وتقديم التغذية الراجعة لهن.

الخاتمة:

تختم المعلمة الدرس بحصر الحكم والدروس التي تضمنها الدرس والتي من أهمها:

- أن الإنسان بأخلاقه الحميدة يؤثر فيمن حوله ويصبح مثل وقدوة.
- من يفعل الخير لا يعدم جوازيه.
- أثر الإسلام في الرقي بالنفوس يتجلى بوضوح في هذه القصة.

الدرس السابع: الفلاح والصخرة

أولا: الأهداف:

الهدف العام: تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى الطالبات.

الأهداف السلوكية:

١- أن تحدد الطالبة عنوانا مناسبا للموضوع.

٢- أن تحدد الطالبة معنى الكلمة من السياق.

٣- أن تحدد الطالبة الأفكار الرئيسة.

٤- أن تلخص الطالبة ما استمعت إليه

٥- أن تفهم الطالبة المعاني الخفية في النص المسموع.

٦- أن تميز الطالبة بين الحقيقة ،والخيال فيما يقال.

٧- أن تميز الطالبة بين الصواب والخطأ.

٨- أن تميز الطالبة بين الصدق والكذب.

٩- أن تتوقع الطالبة ما سيقال في ضوء ما سمعت.

١٠- أن تستنتج الطالبة مغزى الكاتب فيما سمعت.

١١- أن تستخلص الطالبة الأدلة التي يُعتمد عليها في الحكم على المسموع.

١٢- أن تحدد الطالبة مدى ارتباط النتيجة بالمقدمات.

١٣- أن تقدر الطالبة مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث

١٤- أن تشارك الطالبة المتحدث عاطفيا

١٥- أن تحكم الطالبة على مدى صلاحية الأفكار للتطبيق

١٦- أن تحكم الطالبة على الحديث في ضوء الخبرات السابقة ، وقبوله أو رفضه.

١٧- أن تحكم الطالبة على منطقية تسلسل الأفكار.

١٨- أن تحكم الطالبة على الشخصيات التي ورد ذكرها في الحديث.

١٩- أن تبرز الطالبة جوانب القوة والضعف في المسموع.

٢٠- أن تقترح الطالبة معالجات لجوانب الضعف في المسموع.

٢١- أن تقترح الطالبة حلولا مناسبة للمشكلات.

ثانيا: النص:

يحكى أن أحد الحكام في الصين وضع صخرة كبيرة على طريق رئيسي فأغلقه تماماً، ووضع حارساً ليراقبها من خلف شجرة ويخبره بردة فعل الناس!!؟

مر أول رجل وكان تاجر كبير في البلدة فنظر إلى الصخرة باشمئزاز منتقداً من وضعها دون أن يعرف أنه الحاكم، فدار هذا التاجر من حول الصخرة رافعاً صوته قائلاً: " سوف أذهب لأشكو هذا الأمر، وسوف نعاقب من وضعها".

ثم مر شخص ثان وكان يعمل في البناء، فقام بما فعله التاجر، لكن صوته كان أقل علواً، لأنه أقل شأناً في البلاد.

ثم مر ثلاثة أصدقاء معاً، من الشباب الذين ما زالوا يبحثون عن هويتهم في الحياة، وقفوا إلى جانب الصخرة وسخروا من وضع بلادهم، ووصفوا من وضعها بالجاهل والأحمق والفوضوي، ثم انصرفوا إلى بيوتهم!!.

وبعد مرور يومين جاء فلاح من الطبقة الفقيرة، فلم يتكلم وإنما بادر إليها مشمراً عن ساعديه محاولاً دفعها، وطلب المساعدة ممن يمر، فتشجع أخرون وساعدوه، ودفعوا الصخرة بعيدا عن الطريق.

وبعد أن أزاح الفلاح الصخرة وجد صندوقاً في طريقه وبالصندوق قطع من ذهب ورسالة مكتوب فيها: " من الحاكم إلى من يزيل هذه الصخرة، هذه مكافأة لك لأنك إنسان إيجابي بادرت لحل المشكلة بدلاً من الشكوى والصراخ".

ثالثا: خطوات الدرس:

- الخطوة الأولى: التنبؤ:

وهي الخطوة الأولى من خطوات استراتيجية (**pdeode**)، وفي هذه الخطوة تناقش المعلمة في معنى الحديث الشريف عن الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم " إماطة الأذى عن الطريق صدقة" وما تضمنه من فائدة للفرد والمجتمع ثم تطرح عليهن التساؤلات التالية:

- ماذا يحدث لو أن كل إنسان بادر بإزالة الأذى من طريق الناس؟
- هاتي أمثلة للأشياء المؤذية التي قد تعترض طريق الناس؟
- لو كنت مسئولة ما المكافأة التي تضعينها لمن يميط الأذى عن الطريق، وما العقوبة التي تعاقبين بها من يرمي الأذى في الطريق؟

ثم تعطي المعلمة الفرصة للطالبات للتنبؤ بالإجابات وتبريرها

- الخطوة الثانية: المناقشة:

ثم تقسم المعلمة الطالبات لمجموعات وتعطيهن الفرصة لمناقشة الإجابات والآراء التي تنبأن بها حول هذه القضية.

الخطوة الثالثة: الملاحظة

تمهد المعلمة لسماع النص من خلال التقديم للقصة وتشويق الطالبات لسماعها من خلال التلميح لمضمونها وأنها تبين حكمة حاكم أراد أن يزرع قيمة عليا لدى شعبه وأن يعلمهم كيف يحافظون على بلادهم، وتؤكد على ضرورة التركيز لاختبار التنبؤات التي توصلن إليها، ثم تقرأ النص للطالبات قراءة نموذجية معبرة.

الخطوة الرابعة: المناقشة:

وفي هذه الخطوة تقوم الطالبات بالمقارنة بين التنبؤات والاستنتاجات التي تم التوصل إليها من خلال الملاحظة، وتتطلب هذه الخطوة استخدامهن لمهارات التحليل والمقارنة والنقد لأنفسهن ولزميلاتهن، وتقدم المعلمة للطالبات ورقة عمل لمناقشتها مع مجموعتهن وتتضمن الأسئلة التالية:

- ضعي عنوانا مناسبا لهذا النص.
- هاتي مرادف الكلمات التالية: اشمئزاز، مشمرا، ساعديه، إيجابي.
- ما الأفكار الرئيسة التي دار حولها النص؟
- لخصي النص بما لا يزيد عن سطرين.
- ما غرض الحاكم من وضع الصخرة بالشارع ؟
- هل تعتقدين أن هذه القصة حقيقية؟
- ضعي كلمة صواب أو كلمة خطأ ما تصرف ؛ الحاكم، التاجر، عامل البناء، الشبان الثلاثة، الفلاح؟
- هل تعتقدين أن التاجر كان صادقا بأنه سيتصرف لإزالة الصخرة؟
- ما مدى مصداقية ما جاء فيهذا النص من أفكار؟
- هل أفكار النص منطقية ومنظمة؟
- ما الرسالة التي تتضمنها القصة؟
- في النص مواعظ وحكم كثيرة ما أهمها؟

- ما الأدلة التي اعتمدت عليها في حكمك على مصداقية الأفكار ومنطقيتها؟
- أكملي الفراغ في الجملة التالية: تصرف التاجر والعامل والشبان الثلاثة أدى إلى............لأنه تصرف....... وتصرف الفلاح أدى إلى..................وإلى................لأنه تصرف....................؟
- ماذا تعلمت من الحاكم، والتاجر، والفلاح؟
- (أقدر، أكره، أحترم، أحزنني، أسعدني) ؛ (الحاكم، تصرف التاجر، الفلاح، تصرف الشبان الثلاثة، تصرف الفلاح) زاوجي بين الكلمات في المجموعتين؟
- هل يمكن أن نطبق فكرة الحاكم في المدرسة؟ كيف؟
- يتم وضع عقوبات في مدرستك لمن تتلف أو تسيئ استخدام مقدرات المدرسة، هل تشعرين بجدوى الثواب والعقاب في المحافظة على المدرسة؟
- ما رأيك بكل من الحاكم، وعامل البناء، الفلاح ؟
- ما جوانب القوة والضعف في النص المسموع.
- ماذا تقترحين لمعالجة جوانب الضعف في المسموع.
- كيف يمكن أن نعالج مشكلة العبث ورمي القمامة في الحدائق العامة ؟

بعد ان تناقش الطالبات هذه الأسئلة في إطار المجموعات تأتي الخطوة التالية، والأخيرة في هذه الاستراتيجية.

- الخطوة السادسة: التفسير:

وفي هذه الخطوة يقوم المتعلمين بمواجهة التناقضات بين تنبؤاتهم وملاحظاتهم ويتم تعديل معتقداتهم في ضوء استنتاجاتهم التي توصلوا إليها.

وذلك من خلال مناقشة المعلمة للطالبات في ورقة العمل والأسئلة التي تضمنتها، والتي يتم من خلالها تحليل النص من جهة والتدريب على مهارات الاستماع من جهة أخرى، وهنا تؤكد المعلمة على مقارنة التنبؤات بما تم التوصل إليه بعد خطوة الملاحظة والمناقشة.

التقويم:

ويتم تقويم إجابات الطالبات عن الأسئلة المتضمنة في ورقة العمل والمرتبطة بأهداف الدرس، ويكون التقويم ذاتيا، عندما تواجه المتعلمة بين تنبؤاتها وملاحظاتها ، ويتم تعديل معتقداتها في ضوء ما توصلت إليه، وجماعيا، حيث تقوم الطالبات بتقويم بعضهن البعض من خلال المناقشة الجماعية، كما تقوم المعلمة أيضا بتقويم إجابات الطالبات وتقديم التغذية الراجعة لهن.

الخاتمة:

تختم المعلمة الدرس بحصر الحكم والدروس التي تضمنها الدرس وذلك من أفوه الطالبات أنفسهن.

الدرس الثامن: حكمة سليمان عليه السلام

أولا: الأهداف:

الهدف العام: تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى الطالبات.

الأهداف السلوكية:

١- أن تحدد الطالبة عنوانا مناسبا للموضوع.

٢- أن تحدد الطالبة معنى الكلمة من السياق.

٣- أن تحدد الطالبة الأفكار الرئيسة.

٤- أن تلخص الطالبة ما استمعت إليه

٥- أن تفهم الطالبة المعاني الخفية في النص المسموع.

٦- أن تميز الطالبة بين الحقيقة ،والخيال فيما يقال.

٧- أن تميز الطالبة بين الصواب والخطأ.

٨- أن تميز الطالبة بين الصدق والكذب.

٩- أن تتوقع الطالبة ما سيقال في ضوء ما سمعت.

١٠- أن تستنتج الطالبة مغزى الكاتب فيما سمعت.

١١- أن تستخلص الطالبة الأدلة التي يُعتمد عليها في الحكم على المسموع.

١٢- أن تحدد الطالبة مدى ارتباط النتيجة بالمقدمات.

١٣- أن تقدر الطالبة مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث

١٤- أن تشارك الطالبة المتحدث عاطفيا

١٥- أن تحكم الطالبة على مدى صلاحية الأفكار للتطبيق

١٦- أن تحكم الطالبة على الحديث في ضوء الخبرات السابقة ، وقبوله أو رفضه.

١٧- أن تحكم الطالبة على منطقية تسلسل الأفكار.

١٨- أن تحكم الطالبة على الشخصيات التي ورد ذكرها في الحديث.

١٩- أن تبرز الطالبة جوانب القوة والضعف في المسموع.

٢٠- أن تقترح الطالبة معالجات لجوانب الضعف في المسموع.

٢١- أن تقترح الطالبة حلولا مناسبة للمشكلات.

ثانيا: النص:

أخرج الشيخان عن أبي هريرة - رضي الله عنه- أنه سمع رسول الله صلى الله عليه وسلم، يقول :" كانت امرأتان معهما ابناهما ،جاء الذئب فذهب بابن إحداهما فقالت صاحبتها إنما ذهب بابنك ، وقالت الأخرى إنما ذهب بابنك، فتحاكمتا الى داود - عليه السلام- فقضى به للكبرى فخرجتا على سليمان بن داود عليهما السلام ، فأخبرتاه فقال ائتوني بالسكين أشقه بينهما ، فقالت الصغرى : لا تفعل يرحمك الله هو ابنها، فقضى به للصغرى"

ثالثا: خطوات الدرس:

- الخطوة الأولى: التنبؤ:

وهي الخطوة الأولى من خطوات استراتيجية (**pdeode**)، وفي هذه الخطوة تمهد المعلمة للموضوع من خلال الحديث الشريف حدثنا قتيبة بن سعيد حدثنا جرير عن عمارة بن القعقاع بن شبرمة عن أبي زرعة عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: جاء

رجل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال يا رسول الله من أحق الناس بحسن صحابتي قال أمك قال ثم من قال ثم أمك قال ثم من قال ثم أمك قال ثم من قال ثم أبوك.

ثم تطرح التساؤلات التالية:

- لماذا أعلى الإسلام من شأن الأم؟
- من أكثر الناس حبا وشفقة على الإنسان؟
- اذكري قصة تدل على تضحية الأم من أجل أطفالها؟
- هل تتصورين أن بإمكان أم أن تقتل ابنها؟ لماذا؟

ثم تعطي المعلمة الفرصة للطالبات للتنبؤ بالإجابات وتبريرها

– الخطوة الثانية: المناقشة:

ثم تقسم المعلمة الطالبات لمجموعات وتعطيهن الفرصة لمناقشة الإجابات والآراء التي تنبأن بها حول هذه القضية.

الخطوة الثالثة: الملاحظة

تمهد المعلمة لسماع النص من خلال لفت نظرهن إلى أن النص عبارة عن قصة قصيرة جدا ولكنها تتضمن من الفوائد والحكم القدر العظيم، وتؤكد على ضرورة التركيز لاختبار التنبؤات التي توصلن إليها، ثم تقرأ النص للطالبات قراءة نموذجية معبرة.

الخطوة الرابعة: المناقشة:

وفي هذه الخطوة تقوم الطالبات بالمقارنة بين التنبؤات والاستنتاجات التي تم التوصل إليها من خلال الملاحظة، وتتطلب هذه الخطوة استخدامهن لمهارات التحليل والمقارنة والنقد لأنفسهن ولزميلاتهن، وتقدم المعلمة للطالبات ورقة عمل لمناقشتها مع مجموعتهن وتتضمن الأسئلة التالية:

- ضعي عنوانا مناسبا لهذا النص.

- هاتي مرادف الكلمات التالية: ذهب بإبن إحداهما، صاحبتها، تحاكمتا، قضى به، أشقه بينكما.
- ما الأفكار الرئيسة التي دار حولها النص؟
- لخصي النص بما لا يزيد عن سطرين.
- ماذا قصدت المرأة الكبرى عندما زعمت ان الولد ابنها ؟
- هل كان ينوي سيدنا سليمان عليه السلام شق الصبي فعلا؟
- هل كان سيدنا داود مصيبا عندما قضى بالصبي للكبرى؟
- كذبت المرأتان في القصة متى ولماذا؟
- لو ذهبت المرأة الكبرى بالصبي كيف كانت ستعامله؟ ولماذا ؟
- في النص مواعظ وحكم كثيرة ما أهمها؟
- ما الأدلة التي اعتمد عليها سيدنا سليمان عليه السلام في حكمه؟
- أكملي الفراغ : الذي دفع المرأة الكبرى لسرقة الصبي......... والذي دفع الصغرى للذهاب لسليمان بعد ان حكم داود عليهما السلام بالقضية...........والذي دفعها لترك ابنها للأخرى..........؟
- ماذا تعلمت من هذا النص؟
- ما شعورك تجاه المرأة الكبرى، والصغرى؟
- هل يمكن الاستفادة من حيلة سيدنا سليمان عليه السلام لفض المنازعات بين زميلاتك في المدرسة أو إخوتك في البيت؟
- حدثت قصص مشابهة كثيرا في وقتنا الحالي، كيف تم الحكم فيها؟ وهل يمكن استخدام هذه الطريقة في الموقت الحاضر؟
- ما رأيك بكل من المرأة الكبرى، المرأة الصغرى، سيدنا سليمان عليه السلام ؟
- ما جوانب القوة والضعف في حجة المرأة الصغرى؟
- كيف كان بإمكانها اقناع سيدنا داود بأن الصبي ابنها؟

- كيف ستتصرفين إذا ما ادعت زميلة بأن كتابك لها ؟

بعد ان تناقش الطالبات هذه الأسئلة في إطار المجموعات تأتي الخطوة التالية، والأخيرة في هذه الاستراتيجية.

- الخطوة السادسة: التفسير:

وفي هذه الخطوة يقوم المتعلمين بمواجهة التناقضات بين تنبؤاتهم وملاحظاتهم ويتم تعديل معتقداتهم في ضوء استنتاجاتهم التي توصلوا إليها.

وذلك من خلال مناقشة المعلمة للطالبات في ورقة العمل والأسئلة التي تضمنتها، والتي يتم من خلالها تحليل النص من جهة والتدريب على مهارات الاستماع من جهة أخرى، وهنا تؤكد المعلمة على مقارنة التنبؤات بما تم التوصل إليه بعد خطوة الملاحظة والمناقشة.

التقويم:

ويتم تقويم إجابات الطالبات عن الأسئلة المتضمنة في ورقة العمل والمرتبطة بأهداف الدرس، ويكون التقويم ذاتيا، عندما تواجه المتعلمة بين تنبؤاتها وملاحظاتها ، ويتم تعديل معتقداتها في ضوء ما توصلت إليه، وجماعيا، حيث تقوم الطالبات بتقويم بعضهن البعض من خلال المناقشة الجماعية، كما تقوم المعلمة أيضا بتقويم إجابات الطالبات وتقديم التغذية الراجعة لهن.

الخاتمة:

تختم المعلمة الدرس بحصر الحكم والدروس التي تضمنها الدرس والتي من أهمها:

- أن الإنسان يجب أن يملك الحجة والمنطق للدفاع عن نفسة فالكبرى أقنعت نبي بالرغم من أنها كاذبة لأنها صاحبة منطق وبيان وذكاء والصغرى أخفقت بالرغم من أنها صاحبة حق ولكنها لا تملك البيان والمنطق والذكاء.

الدرس التاسع: اللغة العربية

أولا: الأهداف:

الهدف العام: تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى الطالبات.

الأهداف السلوكية:

١- أن تحدد الطالبة عنوانا مناسبا للموضوع.
٢- أن تحدد الطالبة معنى الكلمة من السياق.
٣- أن تحدد الطالبة الأفكار الرئيسة.
٤- أن تلخص الطالبة ما استمعت إليه
٥- أن تفهم الطالبة المعاني الخفية في النص المسموع.
٦- أن تميز الطالبة بين الحقيقة ،والخيال فيما يقال.
٧- أن تميز الطالبة بين الصواب والخطأ.
٨- أن تميز الطالبة بين الصدق والكذب.
٩- أن تتوقع الطالبة ما سيقال في ضوء ما سمعت.
١٠- أن تستنتج الطالبة مغزى الكاتب فيما سمعت.
١١- أن تستخلص الطالبة الأدلة التي يُعتمد عليها في الحكم على المسموع.
١٢- أن تحدد الطالبة مدى ارتباط النتيجة بالمقدمات.
١٣- أن تقدر الطالبة مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث
١٤- أن تشارك الطالبة المتحدث عاطفيا
١٥- أن تحكم الطالبة على مدى صلاحية الأفكار للتطبيق
١٦- أن تحكم الطالبة على الحديث في ضوء الخبرات السابقة ، وقبوله أو رفضه.
١٧- أن تحكم الطالبة على منطقية تسلسل الأفكار.
١٨- أن تحكم الطالبة على الشخصيات التي ورد ذكرها في الحديث.
١٩- أن تبرز الطالبة جوانب القوة والضعف في المسموع.

٢٠- أن تقترح الطالبة معالجات لجوانب الضعف في المسموع.

٢١- أن تقترح الطالبة حلولا مناسبة للمشكلات.

ثانيا: النص: اللغة العربية للدكتور عائض القرني:

اللغة العربية أكثر لغات الأرض مفردات وتراكيب، وهي لغة العلم والفن والعقل والروح والصوت والصورة، ولكنها اليوم في خطر أمام مد التغريب الزاحف والعاميّة الجارفة، فكثير من العرب يفخر بغير لغته حتى صار من الموضة عند كثير منهم الرطانة بالإنجليزية والتباهي بترداد مفرداتها، ومن سافر من العرب إلى الغرب عاد يرطن بعدة كلمات ليوهم الناس أنه عاد بثقافة الغرب وحضارته، والعربية مهدّدة بلغات العمالة الوافدة إلى بلاد العرب، فالأرض تتكلم أوردو أو بشتو ولغة التاميل، حتى صارت المربيات يلقنّ أطفالنا لغاتهن على حساب لغتنا فضعفت لغتنا أمام هذا السيل الطاغي من اللغة الوافدة، كما تهدد العربية أيضاً باللهجة العامية فأكثر الأشعار الآن باللغة المحلية وهي لغة بلدية محليّة دارجة سوقية تعقد لشعرائها مسابقات وجوائز ثمينة، بينما شعراء العربية أكلتهم الوحدة والإهمال والتجاهل، وزاد الطين بلّة قيام وزارات التربية والتعليم في الدول العربية بتدريس العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية أو الفرنسية وأصل هذه العلوم كان بالعربية في عهد الفارابي وابن سيناء وابن النفيس وجابر بن حيان، فضعف فهم الطالب لهذه العلوم ونسي لغته العربية الأم.

واليوم أصبح من الواجب على كل عربي غيور أن يهب لحماية لغته من الفناء وينقذها من الموت، كل في حقله وتخصصه، فأهل التربية والتعليم والمفكرون والمثقفون والأدباء ورجال الإعلام هم المسئولون عن العربية أمام الله ثم الأمة والتاريخ، وكما قال أبو منصور الثعالبي: من أحب الله أحب رسوله ومن أحب رسوله أحب القرآن ومن أحب القرآن أحب العربية؛ لأن القرآن نزل بها ومن الشرف العظيم والمجد المنيف لهذه الأمة أن كتابها عربي ونبيّها عربي ، والحل أن تتبنى الحكومات العربية ميثاق شرف حماية العربية وأن تلتزم بالعربية لغة رسمية في كل شؤونها كما فعلت

كل أمم الأرض، ويُعلَّم الجيل لغته الأم، ويُوقف في وجه كل دعوة للتغريب والتشويه والعامية، لنحافظ على هويتنا كعرب اختارنا الله للرسالة الخاتمة والدين العظيم والملة السمحة.

ثالثا: خطوات الدرس:

– الخطوة الأولى: التنبؤ:

وهي الخطوة الأولى من خطوات استراتيجية (**pdeode**)، وفي هذه الخطوة تناقش المعلمة الطالبات حول مكانة اللغة العربية وأهميتها لنا كمسلمين ثم تستشهد بأبيات حافظ إبراهيم التي تصف مشكلة اللغة العربية وتقصير أهلها في الحفاظ عليها ثم تطرح عليهن التساؤلات التالية:

- ما المعجزة التي بُعث بها سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم؟
- بماذا تميزت اللغة العربية عن باقي اللغات؟
- ما مظاهر إهمال العرب للغة العربية؟
- لماذا يتباهى الكثير من العرب باستخدام مفردات أجنبية في كلامة ؟

ثم تعطي المعلمة الفرصة للطالبات للتنبؤ بالإجابات وتبريرها

– الخطوة الثانية: المناقشة:

ثم تقسم المعلمة الطالبات لمجموعات وتعطيهن الفرصة لمناقشة الإجابات والآراء التي تنبأن بها حول هذه القضية.

الخطوة الثالثة: الملاحظة

تمهد المعلمة لسماع النص من خلال استئناف الحديث السابق حول اللغة العربية موضحة أن النص الذي سنستمع إليه يعرض المشكلة كما يقدم مقترحات لحلها، وتؤكد على ضرورة التركيز لاختبار التنبؤات التي توصلن إليها، ثم تقرأ النص للطالبات قراءة نموذجية معبرة.

الخطوة الرابعة: المناقشة:

وفي هذه الخطوة تقوم الطالبات بالمقارنة بين التنبؤات والاستنتاجات التي تم التوصل إليها من خلال الملاحظة، وتتطلب هذه الخطوة استخدامهن لمهارات التحليل والمقارنة والنقد لأنفسهن ولزميلاتهن، وتقدم المعلمة للطالبات ورقة عمل لمناقشتها مع مجموعتهن وتتضمن الأسئلة التالية:

- ضعي عنوانا مناسبا لهذا النص.
- هاتي مرادف الكلمات التالية: الرطانة، العمالة الوافدة، الأوردو والبشتو والتاميل، التغريب، المجد المنيف.
- ما الأفكار الرئيسة التي دار حولها النص؟
- لخصي النص بما لا يزيد عن سطرين.
- ماذا قصد الكاتب بقوله أن الأرض تتكلم أوردو وبشتو وتاميل ؟
- هل تتكلم الأرض حقا؟
- هل من الصواب تدريس العلوم والرياضيات بالإنجليزية لأن الغرب متقدمين علينا ؟
- هل التحدث بالإنجليزية موضة دارجة في عصنا الحالي؟ ما الدليل على ذلك؟
- ما مدى مصداقية ما جاء فيهذا النص من أفكار؟
- هل أفكار النص منطقية ومنظمة؟
- ما هدف الكاتب من هذا المقال ؟
- في النص مواعظ وحكم كثيرة ما أهمها؟
- ما الأدلة التي اعتمدت عليها في حكمك على مصداقية الأفكار ومنطقيتها؟
- لو قدر للعربية أن تتكلم وتنطق ماذا ستقول للعرب؟
- أكملي الفراغ : ضعفت اللغة العربية بسبب..............، و...........و..............و.........................؟
- ماذا تعلمت من هذا النص؟

- ما شعورك وأنت تسمعين بعض العرب يتحدث مع العرب بالإنجليزية؟
- ما الحلول التي ذكرها الكاتب لمشكلة اللغة العربية؟ وهل ترين بأنها مقنعة ويمكن تطبيقها؟
- من خلال تعاملك مع الناس في مجتمعك هل ما ورد في النص صحيح أم هناك مبالغة في الموضوع؟
- ما رأيك بمن يسافرون للخارج ثم يتظاهرون بنسيان بعض المفردات العربية ؟
- ما جوانب القوة والضعف في النص المسموع.
- ماذا تقترحين لمعالجة جوانب الضعف في المسموع.
- كيف ستتصرفين حيال هذه المشكلة سيما والأمر مرتبط بلغة القرآن؟

بعد ان تناقش الطالبات هذه الأسئلة في إطار المجموعات تأتي الخطوة التالية، والأخيرة في هذه الاستراتيجية.

– الخطوة السادسة: التفسير:

وفي هذه الخطوة يقوم المتعلمين بمواجهة التناقضات بين تنبؤاتهم وملاحظاتهم ويتم تعديل معتقداتهم في ضوء استنتاجاتهم التي توصلوا إليها.

وذلك من خلال مناقشة المعلمة للطالبات في ورقة العمل والأسئلة التي تضمنتها، والتي يتم من خلالها تحليل النص من جهة والتدريب على مهارات الاستماع من جهة أخرى، وهنا تؤكد المعلمة على مقارنة التنبؤات بما تم التوصل إليه بعد خطوة الملاحظة والمناقشة.

التقويم:

ويتم تقويم إجابات الطالبات عن الأسئلة المتضمنة في ورقة العمل والمرتبطة بأهداف الدرس، ويكون التقويم ذاتيا، عندما تواجه المتعلمة بين تنبؤاتها وملاحظاتها ، ويتم تعديل معتقداتها في ضوء ما توصلت إليه، وجماعيا، حيث تقوم الطالبات بتقويم

بعضهن البعض من خلال المناقشة الجماعية، كما تقوم المعلمة أيضا بتقويم إجابات الطالبات وتقديم التغذية الراجعة لهن.

الخاتمة:

تختم المعلمة الدرس بعبارة الثعاليبي: من أحب الله أحب رسوله ومن أحب رسوله أحب القرآن ومن أحب القرآن أحب العربية؛ لأن القرآن نزل بها. بعد أن عرفت هذه المعلومة ما ستفعلين لتثبتي بأنك تحبي الله ورسوله وقرآنه؟

الدرس العاشر: بماذا تقاس الشعوب

أولا: الأهداف:

الهدف العام: تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى الطالبات.

الأهداف السلوكية:

١- أن تحدد الطالبة عنوانا مناسبا للموضوع.

٢- أن تحدد الطالبة معنى الكلمة من السياق.

٣- أن تحدد الطالبة الأفكار الرئيسة.

٤- أن تلخص الطالبة ما استمعت إليه

٥- أن تفهم الطالبة المعاني الخفية في النص المسموع.

٦- أن تميز الطالبة بين الحقيقة ،والخيال فيما يقال.

٧- أن تميز الطالبة بين الصواب والخطأ.

٨- أن تميز الطالبة بين الصدق والكذب.

٩- أن تتوقع الطالبة ما سيقال في ضوء ما سمعت.

١٠- أن تستنتج الطالبة مغزى الكاتب فيما سمعت.

١١- أن تستخلص الطالبة الأدلة التي يُعتمد عليها في الحكم على المسموع.

١٢- أن تحدد الطالبة مدى ارتباط النتيجة بالمقدمات.

١٣- أن تقدر الطالبة مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث

١٤- أن تشارك الطالبة المتحدث عاطفيا

١٥- أن تحكم الطالبة على مدى صلاحية الأفكار للتطبيق

١٦- أن تحكم الطالبة على الحديث في ضوء الخبرات السابقة ، وقبوله أو رفضه.

١٧- أن تحكم الطالبة على منطقية تسلسل الأفكار.

١٨- أن تحكم الطالبة على الشخصيات التي ورد ذكرها في الحديث.

١٩- أن تبرز الطالبة جوانب القوة والضعف في المسموع.

٢٠- أن تقترح الطالبة معالجات لجوانب الضعف في المسموع.

٢١- أن تقترح الطالبة حلولا مناسبة للمشكلات.

ثانيا: النص:

الشعوب لا تقاس بكثرة السكان، بل بجودة الافراد ، ولا تمدح بالكم ولكن يثنى عليها بالكيف، نحن قوم يصل ابناء بعضنا الى ثلاثين طفلا يلعبون (البلوت) ويأكلون (الفصفص) ، والامريكان عند الواحد منهم طفلان.. احدهما نزل على سطح القمر، والثاني يعتزم الوصول الى المريخ ، ماذا نفع الدول العربية ان عدد سكانها مائتا مليون، وما ضر اسرائيل ان عدد سكانها اربعة ملايين؟ تعالوا نصلح الفرد بالعلم بالمعرفة، بالثقافة والانتاجية، ان طالبا واحدا يقرأ كتابا مفيدا، او يعمل في مصنع افضل عندي من قبيلة بأسرها ترقص بالخناجر ست ساعات، لا نريد قصائد ومعلقات، لكن نريد هدير مصانع، وجلجلة معامل، وصخب شاحنات، فكل شيء عندنا مستورد (السبورة، والطبشورة، والكرسي، والماصة،) (الجمل بما حمل) ، حتى أهل (تايوان) صنعوا والواحد منا في الوزن يعادل ثلاثة من اهل (تايوان) ولم نصنع شيء، ان الاصلاح لا يكون عبر فوهات البنادق، وتحطيم الجدران، وقذف الحجارة، لكنه بناء نفسي، وتربية روحية، وحوار صادق واصلاح شامل.

ثالثا: خطوات الدرس:

- الخطوة الأولى: التنبؤ:

وهي الخطوة الأولى من خطوات استراتيجية (**pdeode**)، وفي هذه الخطوة تطلب المعلمة من الطالبات أن يتفحصن حقائبهن والأدوات القرطاسية التي يحملنها لمعرفة البلد التي صنعتها، ومن ثم تحاول حصر الأشياء المصنوعة بالداخل والأشياء المصنوعة بالخارج ثم تطرح عليهن التساؤلات التالية:

- ما هي الدول الصناعية المنتجة في العالم؟
- ما هي الدول المستهلكة والتي تمثل سوق لمنتجات هذه الدول؟
- لماذا لا ننتج ونكتفي بالاستيراد من الخارج؟
- ماذا لو لم نستطع استيراد البضائع من الخارج لأي سبب من الأسباب؟

ثم تعطي المعلمة الفرصة للطالبات للتنبؤ بالإجابات وتبريرها

- الخطوة الثانية: المناقشة:

ثم تقسم المعلمة الطالبات لمجموعات وتعطيهن الفرصة لمناقشة الإجابات والآراء التي تنبأن بها حول هذه القضية.

الخطوة الثالثة: الملاحظة

تمهد المعلمة لسماع النص من خلال العبارة التالية: أن هذا النص يقدم نقد لاذعا ولا يخلو من روح الطرافة والنكتة الساخرة بهدف نقد الذات ولفت الأنظار لمشكلة اجتماعية وتؤكد على ضرورة التركيز لاختبار التنبؤات التي توصلن إليها، ثم تقرأ النص للطالبات قراءة نموذجية معبرة.

الخطوة الرابعة: المناقشة:

وفي هذه الخطوة تقوم الطالبات بالمقارنة بين التنبؤات والاستنتاجات التي تم التوصل إليها من خلال الملاحظة، وتتطلب هذه الخطوة استخدامهن لمهارات التحليل والمقارنة والنقد لأنفسهن ولزميلاتهن، وتقدم المعلمة للطالبات ورقة عمل لمناقشتها مع مجموعتهن وتتضمن الأسئلة التالية:

- ضعي عنوانا مناسبا لهذا النص.

- هاتي مرادف الكلمات التالية: البلوت، الفصفص، هدير، جلجلة، صخب،.
- ما الأفكار الرئيسة التي دار حولها النص؟
- لخصي النص بما لا يزيد عن سطرين.
- ماذا يقصد الكاتب بالإشارة إلى عدد سكان اسرائيل وعدد سكان الوطن العربي ؟
- لماذا قارن الكاتب بين أبناء بعض العرب وأبناء الأمريكان؟
- ذكر الكاتب بأن لدى الأمريكان ولدين الاول وصل القمر والثاني يعتزم النزول للمريخ، هل هذه حقيقة ؟ وما هدفه من هذا الكلام؟
- ما مدى صحة قول الكاتب ان الشعوب تقاس بالكيف وليس بالعدد؟
- ما مدى مصداقية ما جاء فيهذا النص من أفكار؟
- هل أفكار النص منطقية ومنظمة؟
- في ضوء النص، ما المؤسسة المسئولة عن إصلاح افراد المجتمع ؟
- في النص مواعظ وحكم كثيرة ما أهمها؟
- ما الأدلة التي اعتمدت عليها في حكمك على مصداقية الأفكار ومنطقيتها؟
- لماذا تتفوق اسرائيل ؟صناعيا وحضاريا على الدول العربية بالرغم من قلة عدد سكانها؟
- لماذا تعتمد الدول العربية على الاستيراد لجميع البضائع بدلا من صناعتها؟
- ماذا تعلمت من هذا النص؟
- بما شعرت عندما سمعت النص؟
- هل يمكن تغيير هذا الواقع، وأن نتحول لبلاد منتجة ؟
- من خلال التاريخ وما فيه من قصص ، هل من المنطقي أن تنقلب الحال ، وتتغير الظروف بما يخص حالة التأخر والاستهلاك التي نعيشها؟
- ما رأيك بتجربة تايوان والصين والدول العربية، في الصناعة ؟

- ما جوانب القوة والضعف في النص المسموع.
- ماذا تقترحين لمعالجة جوانب الضعف في المسموع.
- كيف يمكن أن نعالج مشكلة ضعف الانتاجية في مجتمعنا ؟

بعد ان تناقش الطالبات هذه الأسئلة في إطار المجموعات تأتي الخطوة التالية، والأخيرة في هذه الاستراتيجية.

– الخطوة السادسة: التفسير:

وفي هذه الخطوة يقوم المتعلمين بمواجهة التناقضات بين تنبؤاتهم وملاحظاتهم ويتم تعديل معتقداتهم في ضوء استنتاجاتهم التي توصلوا إليها. وذلك من خلال مناقشة المعلمة للطالبات في ورقة العمل والأسئلة التي تضمنتها، والتي يتم من خلالها تحليل النص من جهة والتدريب على مهارات الاستماع من جهة أخرى، وهنا تؤكد المعلمة على مقارنة التنبؤات بما تم التوصل إليه بعد خطوة الملاحظة والمناقشة.

التقويم:

ويتم تقويم إجابات الطالبات عن الأسئلة المتضمنة في ورقة العمل والمرتبطة بأهداف الدرس، ويكون التقويم ذاتيا، عندما تواجه المتعلمة بين تنبؤاتها وملاحظاتها ، ويتم تعديل معتقداتها في ضوء ما توصلت إليه، وجماعيا، حيث تقوم الطالبات بتقويم بعضهن البعض من خلال المناقشة الجماعية، كما تقوم المعلمة أيضا بتقويم إجابات الطالبات وتقديم التغذية الراجعة لهن.

الخاتمة:

تختم المعلمة الدرس بحصر الحكم والدروس التي تضمنها الدرس وذلك من أفواه الطالبات.

ملحق رقم (٤)

دليل المعلمة:

أولا أهداف البرنامج:

الهدف العام: تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى الطالبات.

الأهداف السلوكية:

١- أن تحدد الطالبة عنوانا مناسبا للموضوع.

٢- أن تحدد الطالبة معنى الكلمة من السياق.

٣- أن تحدد الطالبة الأفكار الرئيسة.

٤- أن تلخص الطالبة ما استمعت إليه

٥- أن تفهم الطالبة المعاني الخفية في النص المسموع.

٦- أن تميز الطالبة بين الحقيقة ،والخيال فيما يقال.

٧- أن تميز الطالبة بين الصواب والخطأ.

٨- أن تميز الطالبة بين الصدق والكذب.

٩- أن تتوقع الطالبة ما سيقال في ضوء ما سمعت.

١٠- أن تستنتج الطالبة مغزى الكاتب فيما سمعت.

١١- أن تستخلص الطالبة الأدلة التي يُعتمد عليها في الحكم على المسموع.

١٢- أن تحدد الطالبة مدى ارتباط النتيجة بالمقدمات.

١٣- أن تقدر الطالبة مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث

١٤- أن تشارك الطالبة المتحدث عاطفيا

١٥- أن تحكم الطالبة على مدى صلاحية الأفكار للتطبيق

١٦- أن تحكم الطالبة على الحديث في ضوء الخبرات السابقة ، وقبوله أو رفضه.

١٧- أن تحكم الطالبة على منطقية تسلسل الأفكار.

١٨- أن تحكم الطالبة على الشخصيات التي ورد ذكرها في الحديث.

١٩- أن تبرز الطالبة جوانب القوة والضعف في المسموع.

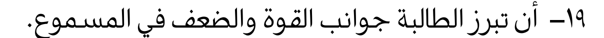
٢٠- أن تقترح الطالبة معالجات لجوانب الضعف في المسموع.

٢١- أن تقترح الطالبة حلولا مناسبة للمشكلات.

ثانيا: محتوى البرنامج:

تكون البرنامج من عشرة دروس وهي كما يلي:

الدرس الأول: اغتيال حلم.



الدرس الثاني: الصديق الوفي.

الدرس الثالث: إكرام الضيف.

الدرس الرابع: عقلاء المجانين.

الدرس الخامس: الحجاج وهند بنت النعمان.

الدرس السادس: مكارم الأخلاق.

الدرس السابع: الفلاح والصخرة.

الدرس الثامن: حكمة سليمان عليه السلام.

الدرس السابع: اللغة العربية.

الدرس العاشر: بماذا تقاس الشعوب.

استراتيجيات التدريس:

يقوم البرنامج على استراتيجية **pdeode**))) وهي من استراتيجيات النظرية البنائية المهمة لأنها تتيح بيئة تعليمية نشطة غنية بالنقاش والايجابية، وتسير هذه الاستراتيجية وفق الخطوات التالية:

١- التنبؤ: وذلك بأن يطرح المعلم موضوعا أو ظاهرة أو فكرة معينه ذات صلة بالموضوع المراد دراسته، ثم يترك الفرصة للمتعلمين للتنبؤ حول الموضوع وتبرير هذه التنبؤات.

٢- المناقشة: يقسم المعلم المتعلمين لمجموعات صغيرة ويعطيهم الفرصة لمناقشة الموضوع مع بعضهم.

٣- التفسير: وفي هذه الخطوة يفسر المتعلمون الظاهرة من خلال المناقشة الجماعية بين أعضاء المجموعة وبين المجموعة والمجموعات الأخرى.

٤- الملاحظة: وهنا يختبر المتعلمون توقعاتهم وتنبؤاتهم من خلال الأنشطة والتجارب، وينبغي للمعلم أن يوجههم لجعل الملاحظات ذات صلة بالهدف، وقد يحدث لهم نوع من الارتباك في حالة عدم تطابق تنبؤاتهم مع النتائج التي توصلوا إليها.

٥- المناقشة: وهنا يقوم المتعلمين بالمقارنة بين التنبؤات والاستنتاجات التي تم التوصل إليها من خلال الملاحظة، وتتطلب هذه الخطوة استخدام المتعلمين لمهارات التحليل والمقارنة والنقد لنفسهم ولزملائهم

٥- التفسير: وفي هذه الخطوة يقوم المتعلمين بمواجهة التناقضات بين تنبؤاتهم وملاحظاتهم ويتم تعديل معتقداتهم في ضوء استنتاجاتهم التي توصلوا إليها.(**Costu، 2008 .B**)

كما تستخدم استراتيجيات أخرى كالعصف الذهني، والمناقشة، والإلقاء.

الأنشطة والوسائل المستخدمة :

أ- الأنشطة:

١- أنشطة كتابية : تتمثل في تدوين الأفكار وتسجيلها.

٢ - أنشطه شفهية : تتمثل في مشاركة الطالبات في طرح الأفكار ومناقشتها.

ب- الوسائل المستخدمة:

- الصور والرسوم المستخدمة خلال الجلسة.

- لوحات كبيره وأقلام (فلوما ستر) لتسجيل الأفكار.

أساليب التقويم

* التقويم القبلي :

سـوف يـتم عمـل التقـويم القبلـي للمجموعـة التجريبيـة ، وذلـك بتطبيـق مقيـاس مهارات الاسـتماع الناقد.

*   التقويم البنائي :

وهو التقـويم الـذي يـصاحب التطبيـق حيـث تـتم مناقـشة الـدروس والتـدريب علـى ممارسـة مهارات الاسـتماع الناقد ويتم تقويم على الطالبات داخل الحصة .

*   التقويم الذاتي :

حيث تقوم الطالبات بتقويم أفكارهن في نهاية كل جلسـة.

*   التقويم النهائي :

حيث تقوم الدراسـة بالتقويم النهائي من خلال مقياس مهارات الاسـتماع الناقد.

أدوات التقويم :

مقياس مهارات الاسـتماع الناقد.

*   *   *

23. Abdul Bari, Maher Shaaban, (2011). Active Listening Skills, 1st edition, Cairo: Dar Al Maseira for publication and distribution.
24. Amira, Mohammed Zine El Abidine, (2003). The Effectiveness of the Proposed Program in the Development of Critical Listening Skills and Teaching Competency for Teacher students in the Faculties of Education in the light of the Communicative Approach. Unpublished PhD thesis, Institute of Educational Studies and Research, University of Cairo.
25. Madkour, Ali Ahmed, (1984). Teaching the Arabic Language Arts, Cairo: The Anglo Egyptian Bookshop.
26. Madkour, Ali Ahmed, (2002). Teaching the Arabic Language fine arts, Riyadh, Dar Al Fiker.
27. Hashemi, Abdul Rahman, and Ghazzawi, Faiza, (2005), Teaching the Skill of Listening from a Realistic Perspective, 1st edition, Jordan, Dar Al Manahij for publication and distribution.
28. Hawari, Khaled (2002), The Impact of Diverse Strategies to Provide a Multi-Media Computer Program in the Development of some Listening and Reading Skills for the fifth Grade Students, unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University.

* * *

Achievement of the Physical Concepts and Scientific Thinking, Najah University Journal for Humanities Research, Vol. 26 (9) pp. 2042 to 2064.

15. Sulaita, Firas (2008). Language Arts, 1st edition, Irbid, Alam Al-Kotob Publishing.
16. -Shanti, Amira Abdel-Rahman, (2010). The Impact of the Use of Acting Activity for the Development of Listening Skills in the Arabic Language in the Pupils of the fourth Grade in Gaza, Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University.
17. Zafer Ismail, Al Hammadi, Yousef, (1984). Teaching the Arabic Language, 1st edition, floor, Dar Almariek.
18. Ashour, Rateb, and Hawamdeh, Mohammed. (2007). Methods of Teaching Arabic 2nd edition, Jordan: Dar Al Maseira for publication and distribution.
19. Abdul Hadi, Nabil and et al. (2003). Skills in Language and Thinking. Amman: Dar Almaseira.
20. Issawi, Jamal Mustafa (2000). Constructing a Program to Develop the Skills of Speaking and its Impact on Meaningful Listening for students at the fourth grade, Journal of Educational Research Center, Qatar, GS 17 (1), pp. 91-122.
21. Aqralh, Zaid, (2010). Reading and Listening in the Basic Stage of the four Grades in the Ministry of Education of Jordan between Reality and Expectations, a paper presented to the Conference on the Arabic language in the basic stage of the four grades and the pre-school stage, the Arabic Language Academy in Jordan.
22. -Mojawer, Salah al-Din, (2000). The Teaching of Arabic language at the secondary level, (basic and educational applications), Cairo, Dar Al Fiker Al Arabi.

7. Khater, et al. (1989) Methods of Teaching the Arabic Language and Religious Education in the light of Modern Trends in Education, 4th edition, Cairo, Dar Alnasher for publication and distribution.
8. Al-Khatib, Mohammed. (2012). The Impact of Teaching PDEODE Strategy Based on Constructive Approach in Mathematical Thinking and Comprehending and Retaining Mathematical Concepts for Students at tenth Grade, studies of Educational Sciences, Vol. 39, (1) pp. 241 to 257.
9. Hijab, Mohamed Mounir (1999). The skills of Communication, 1st edition, Cairo, Dar Al Fajr.
10. Hawas, Najla Yousef, (2010),. A Proposed Program Based on the Use of Computers for the Development of Critical Listening Skills and Tendency towards E-Learning among Primary School Students, Magazine of Reading and Knowledge, part 1 (107) pp. 95 - 139.
11. Hawas, Najla Yousef, (2004). Evaluating Listening Skills among fourth Graders. Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, University of the Suez Canal.
12. -Rizq, Hanan Abdullah, (2008). The Effect of Employing Constructivist Learning Programming in the Teaching of Mathematics on the Outcomes of first Intermediate Level Students in Mecca, Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, University of Umm Al-Qura
13. -Zahran, Hamid Abdul Salam, (1999). Development of Childhood Psychology and Adolescence, 5th edition, Cairo, The World of Books for publication and distribution .
14. -Salamat, Mohammad Khair, (2012). The Effectiveness of the Use of PDEODE Strategy for Students in the Higher Primary Level in their

List of References:

1. Abu Zaitoun, Jamal, Alioat, Shaden, (2010). The Impact of Training Program in the Development of Listening Skills and the Academic Self-Concept among Students Visually Impaired, Damascus University Journal, Vol. 26 (4) pp. 215 to 248.
2. Ahmed, Azza Salah, (2005). The Effect of Using Linguistic Anecdotes in the Development of Listening Skills among Fourth Graders. Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, University of Minya.
3. -Al Ahmadi, Adnan Ali, (1431 H.) The Reality of the Use of School Media in the Development of Linguistic Communication Skills among Primary School Students in the City of Medina, unpublished Master Thesis, Faculty of Education, University of Umm Al-Qura.
4. -Ahmadi, Maryam Mohammed, (2007). Impediments to the Development of Critical Reading Skills from the Perspective of Teachers and Supervisors of Arabic Language Educators in Saudi Arabia. Journal of Educational Sciences. Institute of Educational Studies. Cairo University. Issue (4), pp. 64 to82.
5. Beja, Abdel Fattah, (2001). Methods of Teaching Arabic Language and Literature, 4th edition, Al Ain, University Book House.
6. George, Intessar Tannous, (2011). The Impact of Teaching (PDEODE) Strategy Based on the Constructive Approach in Understanding and Retaining Scientific Concepts and Gaining Scientific Processes among the Students of the Primary Stage in the Light of the Site Control they Have, Ph.D. thesis, Faculty of Education, University of Jordan.

The Efficacy of a Suggested Program Based on PDEODE Strategy in Polishing up Critical Listening Skills among Female Students in Intermediate Schools

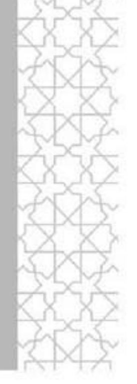
Dr. Marim mohammed Al- ahmd
Associate Professor of Curricula and Teaching Methodologies of Arabic
Tabuk University

Abstract:

The study aimed to measure the effectiveness of the proposed program based on the strategy of (pdeode) in the development of critical listening skills for the intermediate stage students. To achieve this goal a list of appropriate critical listening skills has been prepared for the students of the first intermediate stage, and a scale of critical listening skills. The program, also, has built a proposal based on the strategy of (pdeode) and a teacher`s manual. The study tools were applied to a sample of 40 female students from the first- intermediate stage, and the study results were reached by using t-test to calculate the significance of differences between pre and post measurements of the sample. And the following results have been reached :

The value of T (31,97) at the level of significance (0.01) shows a marked improvement in the critical listening skills for the students , and to ensure the effectiveness of the program, ETA box ($\eta 2$) has been calculated and valued (0,96) which is a big effect size, that confirms the effectiveness of the proposed program to the development of critical listening skills .

Keywords: strategy of (pdeode) , critical listening.



دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي "دراسة ميدانية"

د. عبدالعزيز بن سالم النوح

قسم الإدارة التربوية - كلية التربية

جامعة الملك سعود



دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي "دراسة ميدانية"

د. عبدالعزيز بن سالم النوح
قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي كما يراها مديرو المدارس الثانوية والمتوسطة بمدينة الرياض، واستخدم الباحث المنهج الوصفي معتمداً على الاستبانة بعد تحكيمها والتأكد من صدقها وثباتها لجمع المعلومات الميدانية ، وتم توزيع الاستبانة على أفراد الدراسة وجمعها ومعالجة البيانات إحصائياً وتوصلت الدراسة إلى نتائج وتوصيات أهمها ما يلي:

أولاً :النتائج

١–كشفت نتائج الدراسة أن دور إدارة المدرسة في تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي(٢,٦٦) وقريبة جداً للدرجة الضعيفة، أما أهمية الدور فجاء بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣,٧٧).

٢–كشفت نتائج الدراسة أن مجالاً واحد يطبق بدرجة متوسطة (مجال شؤون الطلاب) بينما بقية المجالات (مجال النشاط الطلابي، مجال الشؤون المدرسية، مجال الشؤون المالية) تطبق بدرجة ضعيفة، وأن جميع المجالات لها أهمية عالية.

٣–أن المعوقات التي تواجه إدارة المدرسة لتفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي جاءت بدرجة عالية.

٤– بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل بين أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس الحكومية، وأفراد عينة الدراسة من مديري المدارس الأهلية نحو (مدى تطبيق وأهمية الشراكة في شؤون الطلاب) و (المعوقات التي تواجه الشراكة المجتمعية) لصالح أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس الأهلية.

ثانياً : التوصيات

١–على وزارة التربية والتعليم ايجاد أنظمة تساعد المدارس على فتح أبوابها في المساء للمجتمع المحلي.

٢–على وزارة التربية والتعليم تشجيع المدارس على الاستفادة من المعلمين المتقاعدين ووضع حوافز للمتعاونين منهم.

٣–على وزارة التربية والتعليم تخصيص مكتبات بعض المدارس وفتحها للمجتمع المحلي وتزويدها بالمعارف الجديدة.



المقدمة:

أدت التطورات التقنية التي يشهدها العالم اليوم إلى ثورات معرفية كبيرة، أحدثت تحديات وتغيرات في جميع نظم الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية، ومن أبرز هذه التغيرات والتحديات ما تواجهه النظم التعليمية، وخاصة فيما يتعلق بالمدارس ودورها ومسئولياتها، فلم تعد المدارس كما كانت هي الجهة الوحيدة المسئولة عن العملية التعليمية والتربوية، بل شاركها المجتمع المحلي، وهذا ما أشار اليه (والترمان) من أن" مسئولية التربية ليست حكراً على المدرسة وحدها أو الأسرة وحدها، بل يجب على مؤسسات المجتمع المدني أن تفعل مبدأ الشراكة المجتمعية من خلال الخدمات الجليلة التي يمكن أن تقوم بها " (الجوهر، جمعة،٢٠١٠م،ص٣٠٩).

لذا سعت العديد من الدول إلى "دعم العلاقة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي؛ نظراً لدورها في تحقيق الأهداف التربوية، فبعد أن كان الانخراط في العمل المدرسي محظوراً على الوالدين ومؤسسات المجتمع المدني بحجة أنهم غير متخصصين، أصبحت مشاركة المجتمع في العمل التربوي مطلباً إصلاحياً للتعليم وضرورة تربوية لمواجهة محدودية الإمكانات" (christenson,٢٠٠١)، فعلى سبيل المثال نجد أن أهم التوجهات لإصلاح التعليم في اليابان هو التعاون التام بين مجلس الآباء وبين مؤسسات المجتمع المدني لإثراء التعليم، وأما الخطوط العريضة لإصلاح التعليم في انجلترا فمنها الارتقاء بالإدارة، وتفعيل اسس التواصل مع البيئة المحيطة بالمدارس، ومن معايير إصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية إشراك المعلمين وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المدني لإصلاح التعليم الأمريكي للقرن الحادي والعشرين (الجوهر، جمعة،٢٠١٠م، ص٢٨٥ – ٢٨٩).

فالتوجه العالمي نحو تعزيز الشراكة بين المدرسة وبين مختلف قطاعات المجتمع أدت إلى صياغة مفهوم جديد للعلاقة بين المدرسة وبين المجتمع يقوم على توزيع الأدوار بين مؤسسات التعليم وبين أفراد المجتمع المحلي، "لتتكامل فيها مسئوليات

الدولة عن التعليم مع مسئوليات أولياء الأمور ومنظمات المجتمع المدني فهذه الشراكة أصبحت ضرورة لزيادة كفاءة المنظومة التربوية" (أوزي، ص١٤، ٢٠٠٧).

أن هذه العلاقة تقوم على أساس المشاركة في صناعة القرارات المدرسية، وتوزيع الأدوار وتحمل المسئوليات، وتهدف إلى تحقيق النمو المتكامل لشخصية الطلاب، وتوعية المجتمع المحلي، وتحسين أداء المدرسة لتحقيق أهدافها.

ووزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ترى أن من أفضل الطرق لتطوير وتحسين التعليم هو إقامة شراكة حقيقية وفاعلة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي، ويتضح ذلك من خلال إصدار أنظمة ولوائح وتعليمات تنظم هذه الشراكة، وتتيح للمدرسة قدرة أكبر على التفاعل مع حاجات المجتمع المحلي.

مشكلة الدراسة:

إن التغيرات الثقافية والاجتماعية والتحديات المعاصرة من ثورة علمية وتقدم تقني شكلت في مجملها تحديات فرضت واقعاً جديداً على إدارات المدارس، فتغيرت أدوارهم، وتطورت، وزادت أعباؤهم تبعاً للتحديات التي تواجهها المدرسة، فمثلاً لم يعد دور مدير المدرسة يقتصر على ضبط النظام، وحفظ السجلات المدرسية وملفات الطلاب وكتابة الخطابات ومتابعة الأعمال المدرسية، بل تعدى ذلك إلى أدوار قيادية تقوم على أساس العمل التعاوني مع أعضاء المجتمع، وأعضاء المجتمع المحلي لتحقيق أهداف المدرسة، وفي هذا الإطار يتضح أن العبء يزداد على إدارة المدرسة وخاصة فيما يتعلق ببناء شراكة قوية وعميقة مع المجتمع المحلي.

إن قدرة إدارة المدرسة على تعميق الشراكة المدرسة بالمجتمع المحلي هي أحد أهم المؤشرات الدالة على نجاح المدرسة وتميزها لأن هذه الشراكة تنعكس إيجابيا على مستوى التحصيل العلمي الطلاب، كما أشارت إلى ذلك دراسة Mutch, Collins" أن القيادة المدرسية لها تأثير على كيفية مشاركة المدرسة مع الوالدين والمجتمع المحلي، وأن هذه المشاركة تكون فاعلة عندما تكون هناك رؤية والتزام من قادة المدارس

بمشاركة جميع أولياء الأمور، وأن الشراكة الفعالة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي يمكن أن تؤدي إلى نتائج أفضل لتعلم الطلاب" (Mutch, Collins, p١٦٧ ,٢٠١٢)، وهذا ما أكدته بعض الدراسات الأخرى منها دراسة (Gonzalez, Willems, ٢٠١٢) التي ذكرت أن الشراكة بين المدارس وبين المجتمع المحلي تؤدي إلى العديد من الفوائد، منها: تحسين برامج المدرسة، وتعزيز التحصيل العلمي للطلاب، وتحسين السلوك، ومساعدة الطلاب في تحقيق النجاح سواء في المدرسة، أو في الحياة ودراسة (Christenson,٢٠٠١) التي أشارت إلى أن الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع قوت المدرسة، وساعدت على نجاح الطلاب، وكذلك دراسة (Khalif,٢٠١٢) التي ذكرت أن لمدير المدرسة دوراً في زيادة العلاقة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي، مما يؤدى إلى تحسن في مستوى نتائج تحصيل الطلاب، أيضاً ذكرت دراسة (Louis, Karen ,p٣ ٢٠١٢ and and Gordon, Molly) أن البحوث تشير إلى أن المشاركة بين المدرسة وبين أولياء الأمور والمجتمع يمكن أن تؤدي إلى زيادة التحصيل العلمي للطلاب.

والشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي ليست عملية بسيطة تتمثل في المساهمة بالموارد، بل تتعدى ذلك إلى صياغة الفكر وتشكيل ثقافة المجتمع، وتعد ركيزة في جهود تحسين التعليم، وزيادة فاعلية المؤسسات التعليمية، وتمكينها من تحقيق وظيفتها التربوية (الجوهر، جمعة. ٢٠١٠، ص١٧)، ومع أن هذه الشراكة تعد من أهم الطرق لزيادة فاعلية المدارس، إلا أنها لا تتكون تلقائياً، إذ تدل الخبرة على أنها تبقى سطحية إلى درجة تفقدها فائدتها عندما يفقد مديرو المدارس الحماس والحيوية (اليونسكو،١٩٩٦م،ص٩٣)، بالإضافة إلى أن هناك العديد من العوامل التاريخية والثقافية والاجتماعية والسياسية والتعليمية التي تؤثر على قدرة مديري المدارس على تطوير علاقات سليمة بين مدارسهم وبين مجتمعاتهم المحلية. (Mutch,Collins p١٧٦,٢٠١٢)

ووزارة التربية والتعليم لها جهود كبيرة تسعى من خلالها إلى تعميق الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي ولكن الواقع اليوم يشير إلى ضعف هذه الشراكة، وأنها

لازالت دون الطموح، فقد أشارت دراسة (السلطان ٢٠٠٨) إلى ضعف مستوى التعاون بين المدرسة وبين مؤسسات المجتمع المحلي، كما توصلت دراسة (المحرج،٢٠٠٢) إلى ضعف العلاقة بين المدارس الثانوية وبين مؤسسات المجتمع المدني، كما أوصت بعض الدراسات بوضع تنظيمات تربوية لتفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي (الكردي،٢٠٠٦)، ودراسة (الرديني، ٢٠٠٦) ودراسة (الدخيل ٢٠٠٩).

وهذا كله دفع الباحث للتساؤل عن دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي، وعليه يمكن تحديد تساؤلات الدراسة فيما يلي:

١- ما دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي كما يراها مديرو المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض؟

٢- ما أهمية دور إدارة المدرسة في تفعيل شراكة مع المجتمع المحلي كما يراها مديرو المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض ؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة نحو مجالاتها باختلاف (المؤهل، الوظيفة، الخبرة في مجال العمل) ؟

٤- ما العوائق التي تحد من الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي كما يراها مديرو المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض ؟

أهمية الدراسة:

تعود أهمية هذه الدراسة إلى التالي:

١- تناولت موضوعاً مهماً لمجتمعنا بصفة عامة وبصفة خاصة لوزارة التربية والتعليم، التي تسعى لتطوير وتحسين التعليم، والتي جعلت من الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي ركيزة أساسية لإصلاح التعليم.

٢- أن نجاح المدرسة في تحقيق رسالتها يعتمد على قدرة إدارتها على تعميق الشراكة مع المجتمع المحلي.

٣- تسهم هذه الدراسة في الكشف عن مستوى الشراكة بين المدرسة وبين مجتمعها المحلي بهدف تحسين وتطوير دور إدارات المدارس المتعلق بالشراكة.

٤- الكشف عن المعيقات التي تواجه إدارات المدارس والتي تحد من الشراكة مع المجتمع المحلي.

٥- قلة البحوث في المملكة العربية السعودية التي تبحث في دور إدارات المدارس في تفعيل الشراكة مع المجتمع.

أهداف الدراسة:

١- التعرف على دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي كما يراها مديرو المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض.

٢- التعرف على أهمية دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي كما يراها مديرو المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض.

٣- التعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية – إن وجدت – بين أفراد الدراسة نحو مجالاتها باختلاف (المؤهل، الوظيفة، الخبرة في مجال العمل).

٤- التعرف على العوائق التي تحد من الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي كما يراها مديرو المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على التعرف على دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي، والمعوقات التي تحد من هذه الشراكة من وجهة نظر مديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض.

الحد البشري: طبقت هذه الدراسة على جميع مديري المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض.

الحد الزماني: طبقت هذه الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ

اختيرت مدينة الرياض؛ لأنها أكثر المدن في أعداد المدارس، وتتاح الشراكة بين المجتمع المحلي وبين إدارة المدرسة بشكل أكبر؛ لتوفر مراكز التدريب ووجود رجال الأعمال الداعمين للمدارس ولوجود جامعات يدرس بها طلاب من متطلبات تخرجهم التطبيق في المدارس.

مصطلحات الدراسة:

إدارة المدرسة:

يرى رباب أن الإدارة المدرسية هي " جميع الجهود والأنشطة (من تخطيط وتنظيم ومتابعة...) والتي يقوم بها المدير والعاملين معه من مدرسين وإداريين بغرض بناء وإعداد التلميذ من جميع الجوانب (العقلية والاخلاقية...) لمساعدته على أن يتكيف بنجاح مع المجتمع ويحافظ على بيئته المحيطة ويساهم في تقدم مجتمعه" (رباب، ٢٠٠١م، ص٩٩).

أما الصريصري والعارف فقد عرفا الإدارة المدرسية بأنها "هي مجموعة الأنشطة والفعاليات التي يقوم بها القائمون على إدارة المدرسة أو ناتجة عنهم من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة والمعارف العلمية المخطط لها في ظل المؤسسة التربوية المتواجدة فيها" (الصريصري، العارف ،٢٠٠٣م، ص٦٣).

بينما عرفها علي " جميع الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه من مدرسين وإداريين وغيرهم بهدف تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتمشى مع ما تهدف إليه الأمة من تربية صحيحة وعلى أساس سليم" (علي،٢٠١٠م،ص٢٧)

أما في هذه الدراسة فيقصد بالإدارة المدرسية هي جميع الجهود التي يبذله مدير المدرسة ووكلائه، والمرشد الطلابي، ورائد النشاط ، وأمين مصادر التعلم لتحقيق أهداف المدرسة.

الشراكة:

يرى عبيدات أن مفهوم الشراكة يشير إلى "علاقة بين طرفين أو أكثر تتوجه لتحقيق النفع العام، وتستند إلى اعتبارات المساواة والاحترام والعطاء المتبادل الذي يستند إلى التكامل، حيث يقدم كل طرف إمكانيات بشرية ومادية وفنية (أو جانباً منها) لتعظيم المردود وتحقيق الأهداف" (عبيدات، ٢٠٠٨م،ص٧٣)

بينما يرى Wells John أن الشراكة عملية يتم بمقتضاها دمج قدرات المجتمع المحلي لتحقيق تبادل للمصالح بين أطراف الشراكة. (Wells John,١٩٩٧,P.٥٢٩)

المقصود بالشراكة في هذه الدراسة أنها علاقة بين طرفين (المدرسة والمجتمع المحلي) بحيث تقدم المدرسة خدماتها للمجتمع المحلي كما أن المجتمع المحلي يتحمل مسئولياته ويساعد المدرسة على تحقيق أهدافها.

أولاً : الاطار النظري:

يعد تحسين الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي أحد العوامل المهمة لتفعيل دور المدرسة والرفع من كفاءاتها وتحقيق الأهداف التي أنشئت من اجلها، لذا حرصت كثير من الدول على دعم هذه العلاقة انطلاقاً من أن التعليم ليست مسئولية المدرسة بل مسئولية كافة قطاع المجتمع وإلى أن نجاح المدرسة في تحقيق رسالته عملية تحتاج إلى تضافر جهود أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي.

يتناول هذا الجزء من الدراسة الموضوعات التالية:

. مفهوم الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي

. أهداف الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي

. مبادئ ضمان تحقيق الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي لأهدافها:

. أطراف الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي

. المعالم الرئيسية للشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي في أنظمة وزارة التربية والتعليم.

(١) مفهوم الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي

إن مفهوم الشراكة كثير من المفاهيم في العلوم الانسانية لم تحدد بشكل قاطع، وغالبا ما يكون التعريف متأثراً بتخصص من قام بتعريفه .

وبالنسبة لمفهوم الشراكة في اللغة فقد جاء في المعجم الوجيز "أشركه في أمر أدخله فيه:، ويقال: أشرك بالله جعل له شريكاً في ملكه ، وشاركه كان شريكه، وتشاركا يعني اشتركا، والشركة عقد بين اثنين أو أكثر للقيام بعمل مشترك (مجمع اللغة العربية،١٩٩٤م، ص٣٤١-٣٤٢)

وأشار قاموس Webster إلى أن للشراكة معاني متعددة ، منها ما يعبر عن وجود علاقة قانونية او شرعية بين شخصين أو أكثر ارتبطوا مع بعضهم البعض في شكل تعاقد اجتماعي وفق مبادئ في مجال الأعمال والتجارة ، وفي معنى آخر أن الشراكة تتضمن العلاقات التي تشبه العلاقات القانونية والمستخدمة في التعاون بين الشركاء بشكل يتحدد فيه الحقوق والمسؤوليات على بعضهم البعض(Webster,١٩٨٨,p.٨٥٩).

وفي قاموس Longman الشريك هو الشخص الذي يشارك غيره في نفس النشاط أو يشتركان في عمل واحد ، ويقتسمان المكاسب والخسائر ، ومن ثم فإن الشراكة تكون بين اثنين أو أكثر من الناس والمنظمات التي تعمل معا لتحقيق هدف معين. (Longman Dictionary of Contemporary ,١٩٩٥,p.١٠٣٢)

ويرى الطاهر أن الشراكة تعني" تحمل الآباء ومؤسسات المجتمع المسئولية لتسهيل مهمة المدرسة في تعليم وتنمية أبنائهم" (الطاهر، ٢٠١٠م،ص٣٦)

بينما يرى سالم بأن الشراكة " رؤية جديدة لتوزيع الادوار بين مؤسسات التعليم وبين أفراد المجتمع، أو بينهما وبين المنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص" (سالم،ص٢٠٠٨،٨٥م).

أمـا أوزي فقـد عـرف الـشراكة بأنهـا" علاقـة تتأسـس علـى مـشروع يتقاسـمه مؤسـستان أو عـدة مؤسـسات علـى شـكل تبـادل خبـرات وتجـارب ومعلومـات، أو مـوارد مالية، أو بشرية بهدف خدمة وتحقيق مشاريع تربوية" (أوزي، ٢٠٠٧م، ص٢٩)

بينما عـرف العجمـي الشراكة بأنهـا: هـو مـا يقـوم بـه أعـضاء المجتمـع مـن أنـشطة لخدمــة مجــتمعهم فــي كافــة مجالاتــه، ويعتمــد ســلوكياتهم علــى التطــوع" (العجمي،٢٠٠٧م،ص٩٢)

ويرى (Patricia P, et al) "أن الشراكة بين المدرسـة والمجتمع تشير إلى الروابط بـين المـدارس وبـين الأفـراد والمجتمـع والمنظمـات التـي تـم انـشاؤها؛ لتعزيـز التنميـة الاجتماعية والعاطفية والفكرية لدى الطلاب"(Patricia P, et al,p٩,٢٠١٢).

كما عرفها Dela Garza بأنها تعني عملية لها وقت محدد بمدى زمني قـصير ، وتركز على قضايا ملحة، وتتم لحل مشكلات معينة في وقت زمني محدد؛ والتي تستغرق دورات زمنية محددة لتلبية مطالب معينة. (Dela Garza, et al,١٩٩٧,p.٣٣).

مما سـبق نـستنتج أن الـشراكة تقـوم بـين طرفين أو أكثر ، وأنهـا تـؤدي إلـى تبـادل المنافع بين الـشريكين ، وأن تطبيـق الـشراكة بين المدرسـة والمجتمع يـؤدي إلـى رؤيـة جديدة لتوزيع الأدوار وتحمل المسئوليات بين المدرسة وبين المجتمع المحلي.

(٢) أهداف الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي

إن الشراكة بين المدرسـة وبـين المجتمـع المحلي ليسـت هـدفاً نقـف عنـده؛ بـل هـي وسيلة لتحقيق مجموعة من الأهداف، من أهمهـا: مسـاعدة المدرسـة لتحقيـق أهـدافها، وتكـوين شخـصيات الطـلاب الـسوية مـن جميـع الجوانـب النفـسية والعقليـة والبدنيـة، وهناك أهداف تفصيلية للشراكة أشار إليها العجمي، من أهمها:

١-توفير الموارد المالية والمادية اللازمة لتجويد التعليم.

٢-تحسين جودة المنتج التعليمي، بمـا يكفـل إيجـاد مـواطنين صـالحين لـديهم وعـي بواجباتهم وحقوقهم نحو مجتمعهم.

٣-تبادل الأفكار والخبرات بين المدرسة وبين المجتمع المحلي بما يسهم في دعم الكفايات الداخلية والخارجية للتعليم، ويضمن تحقيق التطور والتنمية لكل من المدرسة والمجتمع.

٤-تعميق روح التعاون بين الأطراف المشاركة.

٥-تقليل السلبيات التي يعاني منها التعليم الناتجة عن اتباع اسلوب المركزية في إدارته، والتي يصاحبها تحول الإدارة المدرسية إلى مجرد أداة للتنفيذ.(العجمي،٢٠٠٧م)

ويرى الباحث أن مسئولية إدارة المدرسة في تحقيق هذه الأهداف أكبر، فإدارة المدرسة هي التي ينبغي عليها التخطيط لما يمكن أن يقوم به أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي؛ لكون الإدارة هي الشريك الأكثر معرفة بما تحتاجه المدرسة لبلوغ أهدافها.

(٣) مبادئ ضمان تحقيق الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي لأهدافها:

لكي تتحقق أهداف الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي اقترح ا"لشخيبي" (٢٠٠٤م)بعض المبادئ التي يمكن الأخذ بها، من أبرزها:

١- إعادة النظر في القوانين والقرارات الوزارية التي تعوق تفعيل الشراكة.

٢-تشجيع المدرسة على الانفتاح على المجتمع المحلي .

٣-تحديد المجالات والأنشطة التي يمكن أن يتم فيها الشراكة.

٤- تطبيق مبدأ الإفادة من الأفكار والممارسات التي تساعد على تطوير التعليم وحل مشكلاته؛ بغض النظر إذا كان مصدرها داخل أو خارج المدرسة.

٥- تحديد المهام والمسئوليات التي يجب أن تقوم بها المدرسة أو المؤسسات المجتمعية الأخرى.

٦-منح مدير المدرسة الدور الأكبر وحرية التصرف وصناعة القرارات واتخاذها؛ وخاصة فيما يتعلق بالنهوض بالعملية التعليمية بالمدرسة.(الشخيبي، ٢٠٠٤،ص٩٢-٩٣).

وبالتالي فهذه المبادئ توضح أن الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي ليست عملية بسيطة؛ بل تحتاج لمتطلبات تؤدي إلى إعادة صياغة مفهوم جديد للعلاقات بين الأطراف المتشاركة.

(٤) أطراف الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي

يمكن تحديد أهم أطراف الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي على النحو التالي:

١–إدارة المدرسة.

٢– أولياء الأمور

٣– القطاعات الحكومية (إدارة الدفاع المدني ،إدارة المرور، إدارة مكافحة المخدرات، المسجد، مجالس الأحياء..)

٤–القطاع الخاص ورجال الأعمال

٥–الجامعات ومراكز الأبحاث العلمية

خامساً: المعالم الرئيسة للشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي في أنظمة وزارة التربية والتعليم:

مع التطورات التي شهدتها المملكة العربية السعودية في العقود الماضية تغيرت الأنظمة واللوائح، وبالتالي تغير دور إدارة المدرسة المتعلق بتفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي، فقد كان دور إدارة المدرسة محدوداً بطلب مساعدة أولياء الأمور، كما نص على ذلك نظام المدارس الأميرية عام ١٣٥٨هـ في المادة رقم (١٣٠): للمدير أن يطلب مساعدة أولياء الأمور على إصلاح حال أبنائهم العلمية والأخلاقية على قدر الإمكان.(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣،ص ٩٧)، ثم تطور دور إدارة المدرسة إلى تكوين مجلس الآباء والمعلمين، كما نص على ذلك النظام الداخلي للمدرسة الابتدائية؛ الذي صدر عام ١٣٨٤هـ، وأفرد باباً كاملاً عن علاقة المدرسة بالمجتمع، ومن أبرز ما ورد فيه: وجوب أن

يسود التعاون بين أفراد المدرسة أولاً، ثم بينهم وبين أولياء أمور الطلاب والأهالي، وتكوين مجلس الآباء والمعلمين.

ولم يتغير دور إدارة المدرسة كثيراً عندما صدرت اللائحة الداخلية لتنظيم مدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية عام ١٣٩٠هـ؛ التي أشارت في المادة الثامنة والأربعين إلى تكوين مجلس للآباء، وأفردت الفصل الثامن للتعاون بين المدرسة وبين البيت أكدت فيه على تعاون إدارة المدرسة وأولياء أمور الطلاب؛ للتفاهم فيما يخص حسن سير أولادهم وتوجيههم، وأن تسعى المدرسة لتحقيق وتقوية روابط العلاقة بين البيت والمدرسة.(وزارة المعارف،٢٠٠٣، ص٧٩-١٢٣)

وبعد صدور القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام ١٤٢٠هـ، تغير دور إدارة المدرسة، واتضحت مهامها بشكل أكبر؛ خاصة فيما يتعلق بالشراكة مع المجتمع المحلي، فقد حددت القواعد التنظيمية كيفية تشكيل مجلس المدرسة- الذي يعد الرابط الرئيس بين المدرسة والمجتمع المحلي -وأهدافه ومهامه، فمن مهام هذا المجلس مناقشة المستوى التحصيلي للطلاب، والمشاركة في إقامة برامج النشاط المناسبة لطلاب المدرسة، ودراسة احتياجات المدرسة من الأثاث، والتجهيزات، والوسائل والمرافق، و دراسة الموضوعات التعليمية والأمور التربوية ذات الصلة بالمهام المنوطة بالمدرسة، ويشمل ذلك ما يتعلق بالمناهج والخطط الدراسية، والكتب المقررة، وبرامج النشاط، ودور المدرسة في المجتمع.(وزارة التربية والتعليم،١٤٢٠هـ)

إلا أن هذه المهام لم تقترن بصلاحيات لتفعيل دور مجلس المدرسة حتى جاءت صلاحيات مديري المدارس عام ١٤٣٢هـ التي نصت صراحة على بعض الصلاحيات لمجلس المدرسة، من أبرزها: اعتماد تشكيل المجالس واللجان في المدرسة، واعتماد برامج الرحلات والزيارات الطلابية التي لا تزيد عن يوم دراسي، اعتماد تنفيذ نشاط محدد في المدرسة خارج وقت الدوام المدرسي بما لا يزيد عن ثلاثة أيام، تحديد المعلم المراد نقله،

الاتفاق مع مؤسسات التدريب الأهلية المعتمدة لتنفيذ برامج تدريبية بالمدرسة، الاتفاق مع القطاع الخاص لرعاية برامج المدرسة. (وزارة التربية والتعليم،١٤٣٢هـ).

ولقناعة وزارة التربية والتعليم بأهمية الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي في تحسين وتطوير العمل المدرسي، وحتى يمكن التلاؤم مع التوجه العالمي حول ضرورة تعزيز الشراكة بين المدارس ومجتمعها المحلي؛ أصدرت الوزارة مؤخراً الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام ، والذي نص صراحة على أهمية تشكيل لجنة الشراكة المجتمعية في جميع المدارس، تكون مهامها كالتالي:

١. توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وإيجاد فرص التكامل والتعاون المشترك؛ لتحقيق مهام المدرسة بمختلف جوانبها .

٢. تطوير البرامج والمشروعات المتعلقة بتعزيز التعاون والتكامل بين المدرسة والجهات الحكومية والأهلية المحلية ذات الصلة بما يعود على المجتمع والطالب بالخير في حاضرهم ومستقبلهم التعليمي والمهني .

٣. دراسة احتياجات ومشاكل المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة، والعمل على المساهمة في حلها .

٤. تدريب المعلمين والطالب وأولياء الأمور على ممارسة العمل التطوعي والمشاركة المجتمعية .

٥. عقد ندوات وبرامج تربوية ولقاءات ثقافية تسهم في تشجيع العمل التطوعي ضمن التعليمات المعتمدة.

٦. تشجيع العمل التطوعي والمسؤولية المجتمعية لخدمة المجتمع المحلي .

٧. إعداد تقارير دورية عن برامج وأنشطة الشراكة المجتمعية التي تم تنفيذها، ورفعها إلى إدارة التربية والتعليم / مكتب التربية والتعليم .(مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم،ص٣٩، ١٤٣٤هـ).

الدراسات السابقة:

اهتم الباحثون بدراسة علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي بصفة عامة، ولكن القليل من الدراسات ركز على دور إدارة المدرسة في تفعيل المشاركة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي.

أولاً: الدراسات العربية:

١- دراسة (المحرج،١٤٢٠) بعنوان "دور إدارة المدرسة الثانوية في تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي" والتي هدفت التعرف على واقع العلاقة بين المدرسة الثانوية وبين المجتمع المحلي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف في العلاقة بين المدارس الثانوية وبين مؤسسات المجتمع المدني، وإلى توسط اهتمام إدارات المدارس الثانوية بتنمية علاقتها مع البيت والأجهزة المعنية بمكافحة المخدرات ، وضعف اهتمامها بتنمية العلاقة مع المسجد ووسائل الاعلام والأجهزة المعنية بالمرور والدفاع المدني.

٢- دراسة (الكردي،٢٠٠٦) بعنوان " تأثير المشاركة المجتمعية في المؤسسات التعليمية بمدينة الرياض "التي هدفت التعرف على أهم التجارب المعاصرة في مجال المشاركة في العملية التعليمية، وتقديم تصور حول مشاركة المجتمع في العملية التعليمية في مدينة الرياض، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة للبحث، وتوصلت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لمشاركة المجتمع الفعالة لتطوير المؤسسات التعليمية بمدينة الرياض، وأوصت الدراسة بأن يشار في سياسة التعليم إلى أهمية مشاركة المجتمع في مجال التعليم ، وكذلك وضع الآليات المختلفة لتحقيق ذلك.

٣- دراسة (حسن، ٢٠٠٦) بعنوان " دور المشاركة المجتمعية في تمويل التعليم قبل الجامعي" التي هدفت التعرف على الدور الحالي للمشاركة المجتمعية لتمويل التعليم قبل الجامعي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة اداة للدراسة،

وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في تمويل التعليم قبل الجامعي ، وإلى أن المشاركة المجتمعية في تمويل التعليم قبل الجامعي محدودة.

٤- دراسة (الرديني،٢٠٠٦) بعنوان " المشاركة المجتمعية ودورها في حل مشكلات الإدارة المدرسية العصرية في المملكة العربية السعودية دراسة ميدانية" التي هدفت التحديد الموضوعي لأهم العقبات والعوائق التي تحول دون تقد مشاركة مجتمعية فعالة قادرة على أن تسهم في حل المشكلات بموضوعية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت إلى أن هناك قصور واضح في وعي إدارات المدارس بأهمية المشاركة المجتمعية في حل ما يعترض إدارة المدرسة.

٥- دراسة (السلطان، ٢٠٠٨) بعنوان " واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض" التي هدفت التعرف على البرامج والفعاليات التعاونية القائمة بين المدرسة وبين المجتمع وتحديد المعوقات التي تحول دون إقامة علاقات تعاونية فعالة بينهما، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى ضعف مستوى التعاون بين المدرسة وبين المجتمع المدني، وإلى وجود معوقات ذات أهمية كبيرة تحول بين إقامة علاقة تعاونية وثيقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي من أهمها محدودية الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس في تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

٦- دراسة (الدخيل، ٢٠٠٩) بعنوان "المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية" التي هدفت تحديد طبيعة الإدارة الذاتية للمدرسة والتعرف على الإطار المفاهيمي للمشاركة المجتمعية في العملية التعليمية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأوصت الدراسة بتحديد آلية خاصة بتفعيل المشاركة المجتمعية، وإعداد وتأهيل القيادات المدرسية المؤمنة بمبدأ المشاركة المجتمعية، وإعادة صياغة القرارات التي تعيق مشاركة المجتمع المدني.

٧- دراسة (عاشور، ٢٠١٠) بعنوان " دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في سلطنة عمان" التي هدفت التعرف على دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المدني، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي جاء بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بعقد دورات وبرامج تدريبية لمديري المدارس لتوعيتهم بأهمية الشراكة بين المدرسة وبين مؤسسات وأفراد المجتمع المحلي.

٨- دراسة (عابدين، يوسف. ٢٠١١) بعنوان " تقديرات مديري مدارس محافظة رام الله والبيرة واقع مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي والمشاركة المأمولة فيها في الإدارة المدرسية" التي هدفت التعرف على تقديرات مديري مدارس محافظة رام الله والبيرة الفلسطينية لواقع مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي في الإدارة المدرسية والمشاركة المأمولة، واستخدم الباحث الاستبانة أداة لدراسته، وتوصلت الدراسة إلى أن مشاركة المجتمع المحلي في الإدارة كانت متوسطة بينما كانت المشاركة المأمولة مرتفعة، وأوصت الدراسة بأن تسعى وزارة التربية والتعليم العالي إلى تعديل الأنظمة والتشريعات الخاصة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

٩- دراسة (حسن، ٢٠١١) بعنوان " تفعيل دور المشاركة المجتمعية في حل بعض المشكلات المدرسية بمحافظة حلوان دراسة ميدانية" التي هدفت إبراز المعيقات التي تعيق المشاركة المجتمعية لحل المشكلات المدرسية، ووضع مقترحات لزيادة المشاركة المجتمعية لحل المشكلات المدرسية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة، وأوصت الدراسة بتفعيل مجالس الآباء وإعادة صياغة القوانين والتشريعات التي تعرقل جهود أجهزة المشاركة المجتمعية عن أداء أدوارها المطلوبة، ونشر الوعي بأهداف وأهمية المشاركة المجتمعية في حل القضايا والمشكلات التعليمية.

الدراسات الأجنبية:

١٠- دراسة (Sahid,٢٠٠٤) بعنوان "The Changing Nature of the Role of Principals in Primary and Junior Secondary Schools in South Australia Following the Introduction Local School Management (Partnerships ٢١)" التي هدفت التعرف على تغير دور مدير المدرسة نتيجة لإدخال نموذج جنوب استراليا لإدارة المدرسة (شركاء ٢١)- (هو نموذج لمشاركة الوالدين وأفراد المجتمع المحلي في المجالس المدرسية لتحسين نوعية التعليم)- في إدارة المدرسة المحلية جنوب استراليا، واستخدم الباحث المقابلات مع مديري المدارس بالإضافة إلى استبانة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود تغيرات كبيرة في دور مديري المدارس نتيجة لإدخال نموذج (شركاء٢١) ولكن زاد حجم أعمالهم وأعبائهم الإدارية.

١١- دراسة (Sutherland,٢٠٠٥) بعنوان " A Ministry of Education, Industry and Community Partnership Strategy" التي هدفت توضيح أن الشراكة بين التعليم وبين المجتمع وبين الصناعة يمكن أن تعالج المخاوف من وجود الطلاب خارج المدرسة أثناء اليوم الدراسي، واستخدم الباحث منهج دراسة الحالة، وتوصل إلى أن العمل التعاوني بين التعليم وبين الصناعة وبين المجتمع يوفر تجربة ايجابية للطلاب الذين ينفرون من النظام التعليمي، ويعطي معنى لذهابهم للمدرسة.

١٢-دراسة(Louis,Gordon , ٢٠٠٩) بعنوان" Linking Parent and Community Involvement with Student Achievement: Comparing Principal and Teacher Perceptions of Stakeholder Influence" التي هدفت التعرف على تأثير أسلوب القيادة المنفتح على إشراك المجتمع المحلي وعلى تأثير ذلك على تحصيل الطلاب، واستخدم الباحث الاستبانة وإجراء المقابلات لجمع المعلومات التي استمرت لعدة سنوات وأظهرت النتائج أن أسلوب القيادة المنفتح أكثر تفعيلاً للشراكة مع المجتمع المحلي.

١٣- دراسة (Russel,٢٠٠٩) بعنوان "Community Participation in School in Developing Countries: Characteristics, Method and Outcomes" التي هدفت التعرف على كيفية المشاركة المجتمعية في ظروف متنوعة للمدارس في الدول النامية، والتعرف على النتائج المنسوبة للمشاركة المجتمعية، وتوصلت الدراسة إلى وجود تحسن في مرافق المدرسة وزيادة مساءلة العاملين في المدارس عندما يكون هناك تفعيل للمشاركة المجتمعية.

١٤- دراسة (Mutch,Collins,٢٠١٢) بعنوان "Partners in Learning: Schools' Engagement With Parents, Families, and Communities in New Zealand" التي هدفت التعرف على مدى إسهام الشراكة بين المجتمع وبين المدرسة في تعلم الطلاب، واستخدم الباحث عدة طرق لجمع المعلومات مقابلة الآباء والأمهات والطلاب والمعلمين، وتحليل الوثائق المدرسية، والاستبانة، ودراسة حالة لثمان مدارس، وتوصلت الدراسة إلى أن المشاركة تؤتي ثمارها بشكل جيد عندما تكون هناك رؤية والتزام من قادة المدارس بمشاركة جميع أولياء الأمور.

١٥- دراسة (khalifa,٢٠١٢) بعنوان " A "Re"-New-"ed" Paradigm in Successful Urban School Leadership: Principal as Community Leader" التي هدفت التعرف على أثر القيادة على علاقة المدرسة بالمجتمع المدني ونتائج الطلاب، ومقارنة بين سلوكيات القيادة التي تركز على المدرسة (محورها الأساليب والمناهج) والتي تركز على المجتمع، واستخدم الباحث المنهج الاثنوجرافي، وتوصلت إلى أن القيادة المدرسية لها دور في زيادة الثقة والألفة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي، كما أدى ذلك إلى تحسن علاقة الوالدين بالمدرسة وإلى تحسن مستوى النتائج الأكاديمية للطلاب.

التعليق على الدراسات السابقة:

اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أن هدفها التعرف على دور إدارات المدارس في مدينة الرياض في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي،

بينما هدفت دراسة كل من (المحرج،٢٠٠٢)، ودراسة (السلطان، ٢٠٠٨)، ودراسة (يوسف، عابدين،٢٠١١) التعرف على واقع العلاقة بين المدرسة وبين المجتمع، كما هدفت دراسة (الكردي،٢٠٠٦) وضع تصور حول مشاركة المجتمع في العملية التعليمية، بينما هدفت دراسة (الدخيل ٢٠٠٩)التعرف على الإطار المفاهيمي للمشاركة المجتمعية وتحديد الإدارة الذاتية للمدرسة، أما دراسة (عاشور،٢٠١١) فتشابهت في الهدف واختلفت في مجتمع الدراسة، بينما هدفت دراسة (حسن،٢٠١١) التعرف على المعيقات التي تعيق المشاركة المجتمعية لحل المشكلات المدرسية، أما دراستا (Louis,Gordon ,٢٠٠٩،٢٠١٢khalifa) فهدفت التعرف على أثر القيادة المدرسية على الشراكة مع المجتمع، بينما هدفت دراستا (Mutch,Collins,٢٠١٢, Sutherland,٢٠٠٥) التعرف على تأثير الشراكة بين المدرسة والمجتمع على تحصيل الطلاب.

وتشابهت مع جميع الدراسات العربية في استخدامها للمنهج الوصفي.

بينما اختلف عن الدراسات الأجنبية التي استخدمت مناهج متعددة منها: دراسة الحالة والمنهج الاثنوجرافي، وقد استفاد الباحث من مراجعة الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة واختيار المنهج المناسب.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً منهج الدراسة:

- **استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي** " وهو أسلوب في البحث يتم من خلاله جمع المعلومات والبيانات عن ظاهرة أو واقع ما بقصد التعرف على الظاهرة التي ندرسها، وتحديد الوضع الحالي لها ..."(عبيدات، ٢٠٠٠هص٢٣٧).

ثانياً مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من:

جميع مديري المدارس الحكومية والأهلية المتوسطة والثانوية، بمدينة الرياض وعددهم (٥٥٥) مديراً. (موقع www.riyadhedu.gov.sa).

ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة فقد تم اتخاذه عينة للدراسة ، وبهذا تكون عينة البحث قد اختيرت بطريقة قصدية.

ثالثاً وصف لأفراد الدراسة:

وفيما يلي توصيف لأفراد الدراسة الذين استجابوا لأداة الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

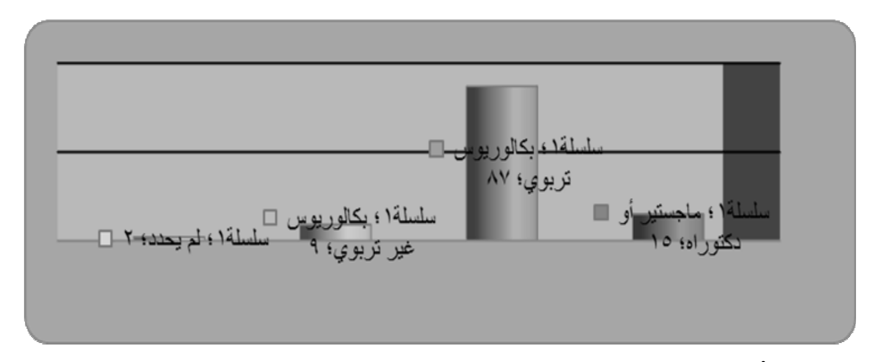
١- المؤهل العلمي

جدول (١) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المؤهل

المؤهل	التكرار	النسبة
ماجستير أو دكتوراه	١٥	١٣,٢
بكالوريوس تربوي	٨٧	٧٧,٠
بكالوريوس غير تربوي	٩	٨,٠
لم يحدد	٢	١,٨
المجموع	١١٣	%١٠٠

اتضح من الجدول (١)أن (٨٧) مديراً من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (٧٧%)، يحملون مؤهل البكالوريوس التربوي، وهم الفئة الأكبر، في حين أن (١٥) مديراً من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (١٣,٢%)، يحملون مؤهل الماجستير أو الدكتوراه، مقابل (٩) مدراء يمثلون ما نسبته ٨%، يحملون مؤهل بكالوريوس غير تربوي، وهم الفئة الأقل، والشكل البياني التالي يوضح ذلك:

شكل (١)



توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المؤهل

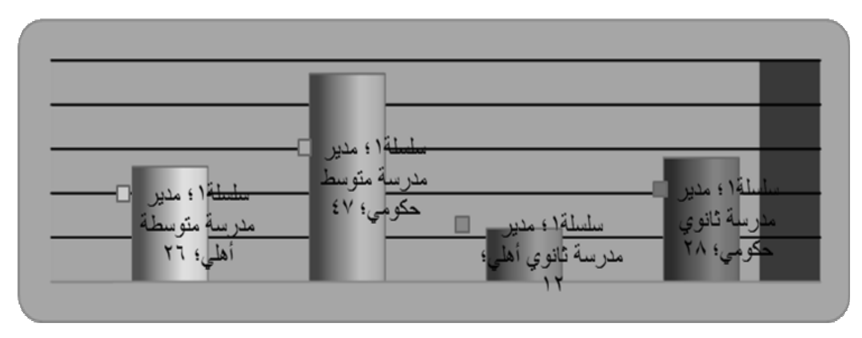
٢- الوظيفة:

جدول رقم (٢) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الوظيفة

الوظيفة	التكرار	النسبة
مدير مدرسة ثانوي حكومي	٢٨	٢٤.٨
مدير مدرسة ثانوي أهلي	١٢	١٠.٦
مدير مدرسة متوسط حكومي	٤٧	٤١.٦
مدير مدرسة متوسطة أهلي	٢٦	٢٣.٠
المجموع	١١٣	١٠٠%

اتضح من الجدول رقم (٢) أن (٤٧) مديراً من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (٤١.٦%)، يعملون في المدارس المتوسطة الحكومية، وهم الفئة الأكبر، في حين أن (٢٨) مديراً يمثلون ما نسبته (٢٤.٨%)، يعملون في المدارس الثانوية الحكومية، مقابل (٢٦) مديراً يمثلون ما نسبته ٢٣%، يعملون المدارس المتوسطة الأهلية، بينما (١٢) مديراً يمثلون ما نسبته (١٠.٦%)، يعملون في المدارس الثانوية الأهلية وهم الفئة الأقل، والشكل البياني التالي يوضح ذلك:

شكل رقم (٢)



يوضح توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الوظيفة

٣- الخبرة في مجال العمل الحالي:

جدول رقم (٣) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الخبرة في مجال العمل الحالي

الخبرة في مجال العمل الحالي	التكرار	النسبة
أقل من أربع سنوات	٢٤	٢١,٢
من أربع إلى أقل من ثمان سنوات	٢١	١٨,٦
من ثمان سنوات فأكثر	٦٨	٦٠,٢
المجموع	١١٣	١٠٠%

اتضح من الجدول رقم (٣) أن (٦٨) مديراً من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (٦٠,٢%)، سنوات خبرتهم من ثماني سنوات فأكثر، وهم الفئة الأكبر، في حين أن (٢٤) مديراً يمثلون ما نسبته (٢١,٢%)، سنوات خبرتهم أقل من أربع سنوات، مقابل (٢١) مديراً يمثلون ما نسبته ١٨,٦%، سنوات خبرتهم من أربع إلى أقل من ثماني سنوات، وهم الفئة الأقل، والشكل البياني التالي يوضح ذلك:

شكل رقم (٣)



يوضح توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الخبرة في مجال العمل الحالي

رابعاً أداة جمع البيانات:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات المتعلقة بالشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي

واعتمد في بنائها على:

- المراجع العلمية التي تناولت الشراكة المجتمعية للتعليم
- الدراسات السابقة التي تناولت موضوعي الشراكة المجتمعية، وأدوار مديري المدارس

من هذه المصادر قام الباحث ببناء استبانة مكونة من جزأين هما:

الجزء الأول: تضمن معلومات عامة عن أفراد الدراسة (المؤهل، الوظيفة، الخبرة في مجال العمل).

الجزء الثاني: تضمن ثلاث محاور هي:(مدى تطبيق إدارة المدرسة لدورها في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي، مدى أهمية تطبيق إدارة المدرسة لدورها في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي، المعوقات التي تحد من الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي).

المحور الأول والثاني تضمن (٣٤) عبارة موزعة على المجالات التالية:

المجال الأول: شؤون الطلاب، واشتمل على ٨ عبارات من رقم (١–٨).

المجال الثاني: النشاط الطلابي، واشتمل على ١٢ عبارة من رقم (٩–٢٠).

المجال الثالث: الشؤون المدرسية، واشتمل على ٨ عبارات من رقم (٢١–٢٨).

المجال الرابع: الشؤون المالية، ويشتمل على ٦ عبارات من رقم (٢٩–٣٤).

وقسمت الإجابة على عبارات هذين المحورين وفق تدرج خماسي (عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، لا تطبق / معدومة).

المحور الثالث: ويقيس معوقات تحد من الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وتضمن (٨) عبارات، قسمت الإجابة عليها وفق تدرج رباعي (عالية، متوسطة، ضعيفة، عديمة الصعوبة).

ثالثاً مراحل بناء الاستبانة:

أ- الصيغة ا لأولية للاستبانة وصدقها الظاهري

تم إعداد الاستبانة وفق صيغتها الأولية من خلال المصادر المذكورة سابقاً، ثم عرضت على مجموعة من المحكمين بغرض تحكيمها، والتأكد من صدقها الظاهري، ومدى صلاحيتها، لقياس ما وضعت من أجله، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات.

ب – الصيغة النهائية للاستبانة

أخذ الباحث بالملاحظات التي أجمع عليها أغلب المحكمين حول بنود الاستبانة الأولية، وبناء عليه تم تعديل صياغة بعض العبارات.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لعبارات أداة الدراسة وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة وبين الدرجة الكلية للمحور التابعة له.

والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين كل عبارة وبين الدرجة الكلية للمحور التابعة له.

جدول رقم (٤) معاملات الارتباط بين كل عبارة وبين الدرجة الكلية للمحور التابعة له

محور التطبيق				محور الأهمية			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١.	٠,٦٤٤**	٢.	٠,٦٨٠**	١.	٠,٦٥٣**	٢.	٠,٧٧٠**
٣.	٠,٦٢٠**	٤.	٠. ٦٥٢**	٣.	٠,٦٤٥**	٤.	٠,٧٥٢**
٥.	٠. ٤٥٥**	٦.	٠. ٥٨٧**	٥.	٠,٤٤١**	٦.	٠,٦٤٠**
٧.	٠. ٧١٥**	٨.	٠. ٧٧٢**	٧.	٠,٧٦٦**	٨.	٠,٧٨٨**
٩.	٠,٥٨١**	١٠.	٠,٧٠٧**	٩.	٠,٧٤٦**	١٠.	٠,٧٩٥**
١١.	٠,٨٣٨**	١٢.	٠,٤٥٤**	١١.	٠,٧٣٣**	١٢.	٠,٧٣٤**
١٣.	٠,٣٩٥**	١٤.	٠,٦٥٦**	١٣.	٠,٤٠٣**	١٤.	٠,٧٤٧**
١٥.	٠,٥٨١**	١٦.	٠,٦٨٠**	١٥.	٠,٨٠٣**	١٦.	٠,٧٩٨**

محور التطبيق				محور الأهمية			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١٧.	**٠,٦١٥	١٨.	**٠,٧٦٢	١٧.	**٠,٥٦٣	١٨.	**٠,٦٧٧
١٩.	**٠,٨٠٣	٢٠.	**٠,٧٤٤	١٩.	**٠,٧٧٩	٢٠.	**٠,٦١٤
٢١.	**٠,٦٩٥	٢٢.	**٠,٦٩١	٢١.	**٠,٧٤٩	٢٢.	**٠,٧٩٠
٢٣.	**٠,٤٢٠	٢٤.	**٠,٧٢٤	٢٣.	**٠,٦٦٠	٢٤.	**٠,٧٨٩
٢٥.	**٠,٧١٦	٢٦.	**٠,٦٢١	٢٥.	**٠,٧٠٥	٢٦.	**٠,٧٢٧
٢٧.	**٠,٧٢٩	٢٨.	**٠,٤٦٤	٢٧.	**٠,٧٣٤	٢٨.	**٠,٧٤١
٢٩.	**٠,٧٤٩	٣٠.	**٠,٧٤٤	٢٩.	**٠,٨٧٦	٣٠.	**٠,٨٥٩
٣١.	**٠,٧٧١	٣٢.	**٠,٥٩٣	٣١.	**٠,٨٥٩	٣٢.	**٠,٦٦٦
٣٣.	**٠,٧٩٧	٣٤.	**٠,٦٣٢	٣٣.	**٠,٨٢٣	٣٤	**٠,٧٣٢

المحور الثالث: المعوقات	
رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٨١
٢	**٠,٧٦٩
٣	**٠,٧٧٧
٤	**٠,٧٧٩
٥	**٠,٧٠٩
٦	**٠,٣٦١
٧	**٠,٨٠٠
٨	**٠,٦٠٨

** دالة عند مستوى (٠,٠١).

من الجدول رقم (٤) اتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى درجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات مجالات محاور الدراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجالات محاور الدراسة

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: المجال الأول: مدى تطبيق الشراكة بشؤون الطلاب	٨	٠,٧٨٧
المجال الثاني: مدى تطبيق الشراكة بالنشاط الطلابي	١٢	٠,٨٧٩
المجال الثالث: مدى تطبيق الشراكة بالشؤون المدرسية	٨	٠,٧٥٩
المجال الرابع: مدى تطبيق الشراكة بالشؤون المالية	٦	٠,٧٨٤
المحور الثاني: المجال الأول: مدى أهمية الشراكة بشؤون الطلاب	٨	٠,٨٣١
المجال الثاني: مدى أهمية الشراكة بالنشاط الطلابي	١٢	٠,٨٩٦
المجال الثالث: مدى أهمية الشراكة بالشؤون المدرسية	٨	٠,٨٧٥
المجال الرابع: مدى أهمية الشراكة بالشؤون المالية	٦	٠,٨٩٢
المحور الثالث: معوقات الشراكة	٨	٠,٨٣٦

اتضح من الجدول رقم (٥) أن ثبات أداة الدراسة مرتفع، حيث تراوحت بين (٠,٧٥٩، ٠,٨٩٦)، وهي معاملات ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على عبارات الأداة.

أولاً توزيع الفئات للمحور الأول والثاني:

تم إعطاء وزن للبدائل: (معدومة، لا تطبق درجة واحدة، ضعيفة (درجتان)، متوسطة (٣)، عالية (٤)، عالية جداً (٥) درجات)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥–١) ÷ ٥ = ٠,٨٠ لنحصل على التصنيف التالي:

جدول (٦) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
عالية جداً	من ٤,٢١–٥,٠٠
عالية	من ٣,٤١–٤,٢٠
متوسطة	من ٢,٦١–٣,٤٠
ضعيفة	من ١,٨١–٢,٦٠
معدومة / لا تطبق	من ١,٠٠–١,٨٠

ثانياً توزيع الفئات للمحور الثالث:

تم إعطاء وزن للبدائل: (درجة واحدة ضعيفة، (درجتان) متوسطة، (٣) عالية، (٤) عالية جداً)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٤–١) ÷ ٤ = ٠,٧٥ لنحصل على التصنيف التالي:

جدول (٧) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
عالية جداً	من ٣,٢٦–٤,٠٠
عالية	من ٢,٥١–٣,٢٥
متوسطة	من ١,٧٦–٢,٥٠
ضعيفة	من ١,٠٠–١,٧٥

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة، وهي كالتالي:

١. التكرارات والنسب المئوية لوصف خصاص أفراد الدراسة ، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات محاور أداة الدراسة.

٢. المتوسط الحسابي وذلك لمعرفة مدى استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات أداة الدراسة و عن المحاور الرئيسة.

٣. الانحراف المعياري لمعرفة التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة.

٤. معامل الارتباط بيرسون، للكشف عن صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

٥. معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

٦. تم استخدام (تحليل التباين الأحادي)، للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

٧. تم استخدام اختبار (LSD)، لتحديد صالح الفروق بين فئات المتغيرات الشخصية وبين الوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين، وذلك إذا ما وضح تحليل التباين وجود فروق بين فئات هذه المتغيرات.

مناقشة وتحليل نتائج الدراسة

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج جاءت على النحو التالي:

السؤال الأول: ما دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي؟

للتعرف على دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور "مدى تطبيق إدارة المدرسة لدورها في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي" وعبارات محور مدى الأهمية، وجاءت النتائج كما وضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة نحو مجالات الشراكة

المجال	المتوسط الحسابي لمدى التطبيق	الترتيب	المتوسط الحسابي لمدى الأهمية	الترتيب
شؤون الطلاب	٣,٠٩	١	٤,١٣	١
النشاط المدرسي	٢,٥٠	٢	٣,٧٩	٢
الشؤون المدرسية	٢,٢٩	٣	٣,٧١	٣
الشؤون المالية	١,٩٤	٤	٣,٤٥	٤
المجموع	٢,٦٦		٣,٧٧	

اتضح من الجدول رقم (٨) التالي:

أن دور إدارة المدرسة في تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي(٢,٦٦) وقريبة جداً للدرجة الضعيفة، أما أهمية الدور فجاء بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣,٧٧)، واختلفت هذه النتيجة عن دراسة (السلطان،٢٠٠٩م) ودراسة

(المحرج، ١٤٢٠م) اللتان توصلتا إلى ضعف علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، وقد يعود سبب التحسن البسيط في العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي إلى إعطاء مجلس المدرسة صلاحيات جديدة.

أن أعلى المجالات تطبيقاً وأهمية هو مجال شؤون الطلاب، فقد جاء التطبيق بدرجة متوسطة، وجاءت الأهمية بدرجة عالية، ومع أن هذا المجال هو الأعلى إلا أنه لم يحصل إلا على مستوى متوسط من التطبيق، وهذا يشير إلى الحاجة إلى زيادة الشراكة بين المجتمع المحلي وبين المدرسة فيما يتعلق بشؤون الطلاب وهذا ما تؤكده الأهمية العالية التي حصل عليها هذا المجال.

أن أقل المجالات تطبيقاً وأهمية هو مجال الشؤون المالية، فقد جاء التطبيق بدرجة ضعيفة والأهمية بدرجة عالية، وهذا مؤشر سلبي يشير إلى ضعف الدور الذي يقوم به مديري المدارس للشراكة مع المجتمع في مجال الشؤون المالية، فمع شعورهم بأهمية هذه الشراكة، إلا أن التطبيق ضعيف، وقد يعود السبب إلى أن وزارة التربية والتعليم تسعى في الفترة الحالية لسرعة تلبية طلبات المدارس المادية، مما جعل إدارات المدارس لاتسعى لتلبية حاجتها المادية من المجتمع المحلي.

ولمزيد من الإيضاح فقد تم حساب المتوسط الحسابي لمدى التطبيق والأهمية لكل عبارة حسب المجال المنتمية إليه، وستتم مناقشة العبارات التي حصلت على تطبيق عال جداً وعددها (١)، أو حصلت على تطبيق عال وعددها (٣)، أو لا تطبق وعددها (٩)، والعبارتان التان حصلتا على أعلى أهمية لكل مجال.

أولاً: دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بشؤون الطلاب.

جدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة نحو دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بشؤون الطلاب مرتبة تنازلياً.

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطبيق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	لا تطبق	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
٥	ترسل المدرسة إشعارات لأولياء الأمور لتوضيح مستوى أبنائهم	ك	١	١	٣	٣٨	٦١	٤،٥١	٠،٦٩٧	١
		%	٠،٩	٠،٩	٢،٧	٣٣،٦	٥٤،٠			
٣	تدعو المدرسة أولياء الأمور لمناقشة مستوى أبنائهم تعليمياً	ك	٢	١	٢٥	٤٨	٢٥	٣،٩٢	٠،٨٤٥	٢
		%	١،٨	٠،٩	٢٢،١	٤٢،٥	٢٢،١			
١	تقدم المدرسة إرشادات لأولياء الأمور لمعالجة ضعف تحصيل الطلاب العلمي	ك	١	٤	٥٢	٣٦	١١	٣،٥٠	٠،٧٧٦	٣
		%	٠،٩	٣،٥	٤٦،٠	٣١،٩	٩،٧			
٤	تتناقش المدرسة مع أعضاء من المجتمع المحلي في كيفية رعاية سلوك الطلاب	ك	٧	٣٥	٤٣	١٠	٩	٢،٨٠	١،٠٠٩	٤
		%	٦،٢	٣١،٠	٣٨،١	٨،٨	٨،٠			
٧	تسهم المدرسة في تقديم برامج في مجال الأسرة وتربية الأبناء	ك	١٦	٣٠	٣٨	١٦	٢	٢،٥٩	٠،٩٩٩	٥
		%	١٤،٢	٢٦،٥	٣٣،٦	١٤،٢	١،٨			
٦	تقيم المدرسة	ك	٢٩	٢٦	٢٢	١٥	١٢	٢،٥٧	١،٣٤٢	٦

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطبيق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	لا تطبق	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
	برامج تقوية الطلاب مجانية	%	٢٥,٧	٢٣,٠	١٩,٥	١٣,٣	١٠,٦			
٢	يعاون أعضاء المجتمع المحلي المدرسة في حل المشكلات الطلابية	ك	١١	٤٢	٣٩	٨	٣	٢,٥١	٠,٨٩٥	٧
		%	٩,٧	٣٧,٢	٣٤,٥	٧,١	٢,٧			
٨	يشارك أعضاء من المجتمع المحلي في تقديم خدمات التوجيه والإرشاد للطلاب	ك	٢٥	٣٨	٢٥	١١	٤	٢,٣٣	١,٠٧٩	٨
		%	٢٢,١	٣٣,٦	٢٢,١	٩,٧	٣,٥			
المتوسط العام								٣,٠٩	٠,٩٥٥	

* درجة المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

اتضح من الجدول رقم (٩)التالي:

أن أفراد الدراسة يرون أن دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يخص شؤون الطلاب متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم (٣,٠٩ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢,٦١–٣,٤٠)، وأن الانحراف المعياري بسيط(٠,٩٥٥) مما يعنى قلة انحراف استجابات افراد الدراسة عن المتوسط الحسابي، وهذا يشير إلى اجماع أفراد الدراسة على ان للإدارة المدرسة دور في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلى فيما يتعلق بشؤون الطلاب.

أن هناك تبايناً حول تطبيق عبارات دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يخص شؤون الطلاب، حيث تراوحت متوسطات موافقة أفراد الدراسة على العبارات ما بين (٢,٣٣ إلى ٤,٥١)، والتي تشير إلى أن دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يختص بشؤون الطلاب تتراوح بين (ضعيفة، ومتوسطة، وعالية، وعالية جداً)، فهناك عبارة واحدة تطبق بدرجة عالية جداً، وهي رقم (٥) وعبارتان تطبقان بدرجة عالية، وهي العبارات رقم (١،٣)، وعبارة واحدة تطبق بدرجة متوسطة وهي العبارة رقم (٤) وأربع عبارات تطبق بدرجة ضعيفة وهي العبارات رقم (٢،٦،٧،٨).

أن العبارة رقم (٥)، وهي (ترسل المدرسة إشعارات لأولياء الأمور لتوضيح مستوى أبناءهم)،حققت المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٥١ من ٥,٠٠) أي أن أفراد الدراسة وافقوا بدرجة عالية جدا على أن المدرسة ترسل إشعارات لأولياء الأمور لتوضيح مستوى أبنائهم، وهذا متوقع، وقد يعود السبب إلى أن وزارة التربية والتعليم تلزم جميع المدارس باستخدام برنامج (نور الحاسوبي) تسهل عملية طباعة الإشعارات، وإرسالها.

أن العبارة رقم (٣) وهي (تدعو المدرسة أولياء الأمور لمناقشة مستوى أبنائهم تعليمياً)، جاءت في المرتبة (الثانية)، بمتوسط حسابي (٣,٩٢ من ٥,٠٠)، أي أن أفراد الدراسة وافقوا بدرجة عالية على أن المدرسة تدعو أولياء الأمور لمناقشة مستوى أبنائهم تعليمياً، وهذا مؤشر إيجابي، وقد يكون السبب في ذلك وعي الأسرة بأهمية متابعة مستوى التحصيل العلمي لأبنائهم.

أن العبارة رقم (١) وهي (تقدم المدرسة إرشادات لأولياء الأمور لمعالجة ضعف تحصيل الطلاب العلمي)، جاءت في المرتبة (الثالثة)، بمتوسط حسابي (٣,٥٠ من ٥,٠٠)، أي أن أفراد الدراسة وافقوا بدرجة عالية على أن المدرسة تقدم إرشادات لأولياء الأمور لمعالجة ضعف تحصيل الطلاب العلمي، وهذا مؤشر إيجابي يشير إلى أن المدرسة تبذل الجهد لمساعدة أولياء الأمور في تحسين مستويات ابنائهم العلمية.

اتضح من هذه العبارات التي حصلت على تطبيق عـالي جداً أو تطبيـق عـالي أن هنـاك شراكة فاعلة بين المدرسـة وأولياء الأمور فيما يتعلق بمتابعة وتحسـين التحصيل العلمي لأبنائهم الطلاب.

ثانيـاً: دور إدارة المدرسـة فـي تفعيـل الـشراكة مـع المجتمـع المحلي فيمـا يتعلـق بالنشـاط الطلابي

جدول رقم (١٠) المتوسـطات الحسـابية والانحراف المعياري لاسـتجابات أفراد الدراسـة نحو دور إدارة المدرسـة في تفعيل الشـراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بالنشـاط الطلابي مرتبة تنازلياً.

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطبيق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	لا تطبق	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
١٣	تشارك المدرسة في الأسابيع الوطنية	ك	٤	٤	١٥	٤٠	٣٨	٤,٠٣	١,٠٢٤	١
		%	٣,٥	٣,٥	١٣,٣	٣٥,٤	٣٣,٦			
١٨	تتعاون المدرسة مع القطاعات المختلفة (الدفاع المدني،......)	ك	٧	١٢	٣٧	٢٨	١٨	٣,٣٧	١,١١٦	٢
		%	٦,٢	١٠,٦	٣٢,٧	٢٤,٨	١٥,٩			
٢٠	تسهم المدرسة في نشر التوعية الدينية والصحية للمجتمع المحلي	ك	١٢	٢٢	٣٧	٢١	١٠	٢,٩٥	١,١٣٨	٣
		%	١٠,٦	١٩,٥	٣٢,٧	١٨,٦	٨,٨			
١٠	تتعاون المدرسة مع مؤسسات المجتمع لإقامة معارض توعوية من أعمال الطلاب	ك	١٢	٢٤	٣٦	١٨	١٠	٢,٩٠	١,١٤٢	٤
		%	١٠,٦	٢١,٢	٣١,٩	١٥,٩	٨,٨			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطبيق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	لا تطبق	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
١٩	تقدم المدرسة ندوات ومحاضرات لتوعية المجتمع المحلي	ك	١٥	٣٥	٣٠	١٦	٦	٢،٦٤	١،٠٩٧	٥
		%	١٣،٣	٣١،٠	٢٦،٥	١٤،٢	٥،٣			
٩	تدعو المدرسة أعضاء المجتمع المحلي للمشاركة في الأنشطة	ك	١٥	٣٧	٣٣	١٤	٤	٢،٥٦	١،٠٢٦	٦
		%	١٣،٣	٣٢،٧	٢٩،٢	١٢،٤	٣،٥			
١١	تقدم المدرسة برامج ثقافية لأعضاء المجتمع المحلي	ك	٢٩	٣٢	٢٣	١٩		٢،٣١	١،٠٧٦	٧
		%	٢٥،٧	٢٨،٣	٢٠،٤	١٦،٨				
١٤	تقوم المدرسة بحملة نظافة للمنطقة القريبة منها	ك	٣٩	٢٤	٢٢	١٣	٣	٢،١٨	١،١٧٠	٨
		%	٣٤،٥	٢١،٢	١٩،٥	١١،٥	٢،٧			
١٦	تفتح المدرسة أبوابها في العطلة الصيفية لأعضاء المجتمع المحلي	ك	٦٠	١٢	٩	١٢	٨	١،٩٧	١،٣٧٤	٩
		%	٥٣،١	١٠،٦	٨،٠	١٠،٦	٧،١			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطبيق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	لا تطبق	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
١٥	تفتح المدرسة أبوابها في الفترة المسائية لأعضاء المجتمع المحلي	ك	٦٤	١٨	١١	٥	٥	١,٧٣	١,١٣٩	١٠
		%	٥٦,٦	١٥,٩	٩,٧	٤,٤	٤,٤			
١٧	تقوم المدرسة بحملة تبرع بالدم	ك	٦٠	١٨	١١	٨	٢	١,٧٣	١,٠٧٧	١٠م
		%	٥٣,١	١٥,٩	٩,٧	٧,١	١,٨			
١٢	تتيح المدرسة للمعلمين المتقاعدين المشاركة في الأنشطة	ك	٦٠	٢١	١٥	٧		١,٧٠	٠,٩٥٨	١١
		%	٥٣,١	١٨,٦	١٣,٣	٦,٢				
المتوسط العام								٢,٥٠	١,١١١	

اتضح من الجدول رقم (١٠)التالي:

أن أفراد الدراسة يرون أن دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بالنشاط الطلابي ضعيفة، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم (٢,٥٠ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي من (١,٨١–٢,٦٠)،)، وأن الانحراف المعياري بسيط(١,١١١) مما يعني قله انحراف استجابات أفراد الدراسة عن المتوسط الحسابي ،وهذا يشير إلى هناك اتفاق وعدم اختلاف بين الاستجابات في هذا الصدد بمعنى ان هناك دوراً لإدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلى فيما يتعلق بالنشاط الطلابي.

أن هناك تبايناً حول تطبيق عبارات دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بالنشاط الطلابي، حيث تراوحت متوسطات موافقة أفراد الدراسة على العبارات ما بين (١,٧٠ إلى ٤,٠٣)، والتي تشير إلى أن دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بالنشاط الطلابي تتراوح بين (لا تطبق، وضعيفة، ومتوسطة، وعالية،)، فهناك عبارة واحدة تطبق بدرجة عالية، وهي رقم (١٣) وأربع عبارات تطبق بدرجة متوسطة، وهي العبارات رقم (١٩،١٠،٢٠،١٨)،وأربع عبارات تطبق بدرجة ضعيفة وهي العبارات رقم (١٦،١٤،١١،٩)، وعبارات لا تطبق، وهي العبارات رقم (١٧،١٥،١٢).

أن العبارة رقم (١٣) وهي (تشارك المدرسة في الأسابيع الوطنية) جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٣ من ٥)، وهذا يشير إلى أن إدارة المدرسة تسعى بدرجة عالية إلى المشاركة في الأسابيع الوطنية، وقد يعود ذلك إلى أن إدارة التربية والتعليم تضع برامج محددة للأسابيع الوطنية وتتابع مدى التزام إدارات المدارس بتنفيذها.

أن العبارة رقم (١٥) وهي (تفتح المدرسة أبوابها في الفترة المسائية لأعضاء المجتمع المحلي) جاءت بمتوسط حسابي (١,٧٣ من٥,٠٠) والعبارة رقم (١٧) وهي (تقوم المدرسة بحملة تبرع بالدم)بمتوسط حسابي (١,٧٣ من٥,٠٠) والعبارة رقم (١٢) وهي (تتيح المدرسة للمعلمين المتقاعدين المشاركة في الأنشطة)، بمتوسط حسابي (١,٧٠ من ٥,٠٠)، أي أن أفراد الدراسة وافقوا على أن العبارات الثلاث السابقة لا تطبق، ربما يعود ذلك إلى وجود أنظمة تمنع المدرسة من فتح أبوابها في الفترة المسائية، أو تمنع التبرع بالدم لمن هم تحت (١٨) سنة، وأنظمة تعرقل الاستفادة من المعلمين لأن هناك اجراءات قد تطول للموافقة على مشاركة أي عضو من خارج المدرسة في الأنشط المدرسية.

ثالثاً: دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بالشؤون المدرسية

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة نحو دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بالشؤون المدرسية مرتبة تنازلياً.

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطبيق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	لا تطبق	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
٢٦	تكون المدرسة لجاناً مشتركة من المعلمين وأعضاء المجتمع المحلي	ك	١٥	١٩	٣٤	٢٦	٨	٢,٩٣	١,١٦٣	١
		%	١٣,٣	١٦,٨	٣٠,١	٢٣,٠	٧,١			
٢٧	تسهم المدرسة في التعرف على مشكلات المجتمع المحلي	ك	١٥	١٧	٤٧	١٨	٥	٢,٨١	١,٠٥١	٢
		%	١٣,٣	١٥,٠	٤١,٦	١٥,٩	٤,٤			
٢٣	تستقبل المدرسة طلاب التربية الميدانية، ومساعدتهم في التدريب	ك	٣٥	١٦	١٣	٢٢	١٥	٢,٦٦	١,٥٠٥	٣
		%	٣١,٠	١٤,٢	١١,٥	١٩,٥	١٣,٣			
٢٥	تسهل المدرسة استفادة المجتمع المحلي من إمكانياتها المادية والبشرية	ك	٢٥	٢٨	٢٣	١٤	١١	٢,٥٨	١,٢٩٨	٤
		%	٢٢,١	٢٤,٨	٢٠,٤	١٢,٤	٩,٧			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطبيق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	لا تطبق	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
٢٤	تسهم المدرسة في عمل الأبحاث بالتعاون مع أفراد ومؤسسات المجتمع	ك	٢٥	٢٩	٢٢	١٧	٨	٢,٥٤	١,٢٥٣	٥
		%	٢٢,١	٢٥,٧	١٩,٥	١٥,٠	٧,١			
٢٨	يساعد المجتمع المحلي في نقل المعلم المسبب للمشكلات	ك	٤٩	٢٩	١٤	٧	٢	١,٨٥	١,٠٣٣	٦
		%	٤٣,٤	٢٥,٧	١٢,٤	٦,٢	١,٨			
٢٢	يستفيد أعضاء المجتمع المحلي من المكتبة المدرسية	ك	٦٧	٢٤	٦	٣	١	١,٤٩	٠,٨٢٠	٧
		%	٥٩,٣	٢١,٢	٥,٣	٢,٧	٠,٩			
٢١	تشجع المدرسة المعلمين المتقاعدين على تدريس الطلاب	ك	٧٣	١٩	٥	٣	١	١,٤٢	٠,٨٠٣	٨
		%	٦٤,٦	١٦,٨	٤,٤	٢,٧	٠,٩			
المتوسط العام								٢,٢٩	١,١١٦	

اتضح من الجدول رقم (١١) التالي:

أن أفراد الدراسة يرون أن دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بالشؤون المدرسية ضعيفة، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم (٢,٥٠ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي من (١,٨١–٢,٦٠)،)، وأن الانحراف المعياري بسيط (١,١١٦) مما يعني قله انحراف استجابات

افراد الدراسة عن المتوسط الحسابي ،وهذا يشير إلى هناك اتفاق وعدم اختلاف بين الاستجابات بمعنى ان هناك دور لإدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلى فيما يتعلق بالشؤون المدرسية.

أن هناك تبايناً حول تطبيق عبارات دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بالشؤون المدرسية، حيث تراوحت متوسطات موافقة أفراد الدراسة على العبارات ما بين (١،٤٢ – ٢،٩٣)، والتي تشير إلى أن دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بالشؤون المدرسية تتراوح بين (لا تطبق، وضعيفة، ومتوسطة)،فهناك عبارات تطبق بدرجة متوسطة، وهي العبارات رقم (٢٦، ٢٧، ٢٣)، وعبارات تطبق بدرجة ضعيفة، وهي العبارات رقم(٢٤،٢٥،٢٨)، وعبارات لاتطبق، وهي العبارات رقم (٢١،٢٢).

أن العبارة رقم (٢٦) وهي (تكون المدرسة لجان مشتركة من المعلمين وأعضاء المجتمع المحلي) جاءت بالمرتبة (الأولى)، بمتوسط حسابي (٢،٩٣ من ٥،٠٠).

أن العبارة رقم (٢٧) وهي (تسهم المدرسة في التعرف على مشكلات المجتمع المحلي) جاءت في المرتبة (الثانية)، بمتوسط حسابي (٢،٨١ من ٥،٠٠).

أن العبارة رقم (٢٢ وهي (يستفيد أعضاء المجتمع المحلي من المكتبة المدرسية)، في المرتبة (السابعة) جاءت بمتوسط حسابي (١،٤٩ من ٥،٠٠)، والعبارة رقم (٢١) وهي (تشجع المدرسة المعلمين المتقاعدين على تدريس الطلاب)، في المرتبة (الثامنة)، بمتوسط حسابي (١،٤٢ من ٥،٠٠)، أي أن أفراد الدراسة وافقوا على أن العبارتين لا تطبقان، وربما يعود ذلك إلى أن الكتب في المكتبة غالباً تناسب الطلاب وأن المكتبات صغيرة ولا تزود بالجديد إلا نادراً، كما لا يوجد نظام يسمح لإدارة المدرسة بالاستعانة بالمعلمين المتقاعدين.

رابعاً: دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بالشؤون المالية

جدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة نحو دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بالشؤون المالية مرتبة تنازلياً.

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطبيق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	لا تطبق	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
٣٢	تقدم المدرسة مساعدات مالية أو عينية للطلاب المحتاجين	ك	١٤	١٩	٣٣	١٦	١٨	٣,٠٥	١,٢٨٢	١
		%	١٢,٤	١٦,٨	٢٩,٢	١٤,٢	١٥,٩			
٣٤	تتعاون مؤسسات المجتمع في تدريب الطلاب والمعلمين مجاناً	ك	٤١	٢٧	١٩	١٢	٣	٢,١١	١,١٥١	٢
		%	٣٦,٣	٢٣,٩	١٦,٨	١٠,٦	٢,٧			
٣٠	يزود المجتمع المحلي المدرسة بكتب للمكتبة المدرسية	ك	٥٦	٢٦	١٣	٥	١	١,٧٠	٠,٩٤٤	٣
		%	٤٩,٦	٢٣,٠	١١,٥	٤,٤	٠,٩			
٢٩	يشارك المجتمع المحلي في تسديد حاجة المدرسة من الأثاث والتجهيزات المدرسية	ك	٦٤	١٧	١٢	٥	١	١,٦١	٠,٩٥٦	٤
		%	٥٦,٦	١٥,٠	١٠,٦	٤,٤	٠,٩			
٣٣	يتبرع أعضاء المجتمع المحلي للمدرسة مادياً	ك	٥٩	٢٣	١٣	٣		١,٥٩	٠,٨٣٥	٥
		%	٥٢,٢	٢٠,٤	١١,٥	٢,٧				

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة التطبيق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	لا تطبق	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
٣١	يشارك المجتمع المحلي المدرسة في إنشاء مرافق المدرسة	ك	٦٢	٢٢	١٠	٣	١	١،٥٦	٠،٨٧٤	٦
		%	٥٤،٩	١٩،٥	٨،٨	٢،٧	٠،٩			
المتوسط العام								١،٩٤	١،٠٠٧	

اتضح من الجدول رقم (١٢) التالي:

أن أفرادا لدراسة يرون أن دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يخص الشؤون المدرسية ضعيفة، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم (١،٩٤ من ٥،٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي من (١،٨١–٢،٦٠)،)، وأن الانحراف المعياري بسيط (١،٠٠٧) مما يعني قله انحراف استجابات افراد الدراسة عن المتوسط الحسابي ،وهذا يشير إلى هناك اتفاق وعدم اختلاف بين الاستجابات بمعنى ان هناك دور لإدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلى فيما يتعلق بالشؤون المالية.

أن هناك تبايناً حول تطبيق عبارات دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بالشؤون المالية، حيث تراوحت متوسطات موافقة أفراد الدراسة على العبارات ما بين (١،٥٦ إلى ٣،٠٥)، والتي تشير إلى أن دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بالشؤون المالية تراوحت بين (لا تطبق، وضعيفة، ومتوسطة)، فهناك عبارة واحدة تطبق بدرجة متوسطة، وهي العبارات رقم

(٣٢)، وعبارة تطبق بدرجة ضعيفة وهي العبارات رقم (٣٤)، وعبارات لا تطبق، وهي العبارات رقم (٣٠، ٢٩، ٣٣، ٣١).

أن العبارة رقم (٣٢) وهي (تقدم المدرسة مساعدات مالية أو عينية للطلاب المحتاجين) جاءت في المرتبة (الأولى)، بمتوسط حسابي (٣,٠٥ من ٥,٠٠)، وهذا مؤشر إيجابي يدل على أن إدارة المدارس تتفقد أبناءها الطلاب، وتقدم للمحتاجين مساعدات مالية أو عينية، واتفقت مع ما توصلت إليه دراسة (عاشور،٢٠١٠).

أن العبارة رقم (٣٤) وهي (تتعاون مؤسسات المجتمع في تدريب الطلاب والمعلمين مجاناً)، في المرتبة (الثانية)، بمتوسط حسابي (٢,١١من ٥,٠٠).

أن العبارة رقم (٣٣) وهي (يتبرع أعضاء المجتمع المحلي للمدرسة مادياً)، في المرتبة (الخامسة) جاءت بمتوسط موافقة (١,٥٩من ٥,٠٠)، واتفقت مع دراسة (السلطان) من أن تعاون أولياء الأمور في تأمين بعض الموارد المالية للمدرسة جاءت بدرجة ضعيفة جداً والعبارة رقم (٣١) وهي (يشارك المجتمع المحلي المدرسة في إنشاء مرافق المدرسة)، جاءت في المرتبة (السادسة والأخيرة)، بمتوسط حسابي (١,٥٦من ٥,٠٠)، وربما يعود ذلك إلى أن إدارة التربية والتعليم تبادر بتسديد احتياجات المدارس، وأن بناء مرافق يحتاج إلى موافقة إدارة التربية والتعليم، وعند موافقة الإدارة تدرج احتياجات المدرسة في المشاريع الجديدة للوزارة.

السؤال الثاني: ما أهمية دور إدارة المدرسة في تفعيل شراكة المدرسة مع المجتمع المحلي؟

للتعرف على أهمية دور إدارة المدرسة في تفعيل شراكة المدرسة مع المجتمع المحلي قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور مدى الأهمية لدور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

أولاً أهمية دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بشؤون الطلاب:

جدول رقم (١٣) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة نحو أهمية دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بشؤون الطلاب مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	معدومة	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
٥	ترسل المدرسة إشعارات لأولياء الأمور لتوضيح مستوى أبنائهم	ك			١	١٦	٩٣	٤,٨٤	٠,٣٩٦	١
		%			٠,٩	١٤,٢	٨٢,٣			
٣	تدعو المدرسة أولياء الأمور لمناقشة مستوى أبنائهم تعليمياً	ك			٧	٢٩	٧٠	٤,٥٩	٠,٦١٤	٢
		%			٦,٢	٢٥,٧	٦١,٩			
١	تقدم المدرسة إرشادات لأولياء الأمور لمعالجة ضعف تحصيل الطلاب العلمي	ك		١	٩	٤٦	٥٤	٤,٣٩	٠,٦٧٩	٣
		%		٠,٩	٨,٠	٤٠,٧	٤٧,٨			
٤	تتناقش المدرسة مع أعضاء من المجتمع المحلي في كيفية رعاية سلوك الطلاب	ك		٨	٢١	٤١	٤٠	٤,٠٣	٠,٩٢٣	٤
		%		٧,١	١٨,٦	٣٦,٣	٣٥,٤			
٢	يعاون أعضاء المجتمع المحلي المدرسة في حل المشكلات الطلابية	ك	٣	١٣	١١	٤٤	٣٦	٣,٩١	١,٠٨٦	٥
		%	٢,٧	١١,٥	٩,٧	٣٨,٩	٣١,٩			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	معدومة	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
٧	تسهم المدرسة في تقديم برامج في مجال الأسرة وتربية الأبناء	ك	٤	٦	٢٢	٤٢	٣٥	٣,٩٠	١,٠٣٦	٦
		%	٣,٥	٥,٣	١٩,٥	٣٧,٢	٣١,٠			
٨	يشارك أعضاء من المجتمع المحلي في تقديم خدمات التوجيه والإرشاد للطلاب	ك	٥	٩	١٩	٤٨	٢٨	٣,٧٨	١,٠٦٦	٧
		%	٤,٤	٨,٠	١٦,٨	٤٢,٥	٢٤,٨			
٦	تقيم المدرسة برامج تقوية الطلاب مجانية	ك	٨	١١	٢٤	٣٥	٣١	٣,٦٤	١,٢٠٦	٨
		%	٧,١	٩,٧	٢١,٢	٣١,٠	٢٧,٤			
المتوسط العام								٤,١٣	٠,٨٧٦	

اتضح من الجدول رقم (١٣) التالي:

أن أفراد الدراسة يرون أن دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يخص شؤون الطلاب له أهمية عالية، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم (٤,١٣ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢,٦١–٣,٤٠)،)، وأن الانحراف المعياري بسيط(٠,٨٧٦)، مما يعني قله انحراف استجابات افراد الدراسة عن المتوسط الحسابي ،وهذا يشير إلى هناك اتفاق وعدم اختلاف بين الاستجابات بمعنى ان هناك أهمية لدور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلى فيما يتعلق بشؤون الطلاب.

أن هناك تبايناً حول درجة أهمية عبارات دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بشؤون الطلاب، حيث تراوحت متوسطات موافقة أفراد

الدراسة على العبارات ما بين (٣,٦٤إلى ٤,٨٤)، والتي تشير إلى أن درجة أهمية دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بشؤون الطلاب تراوحت بين (عالية، عالية جداً)، فالعبارات رقم (٥، ٣، ١) لها أهمية عالية جداً، والعبارات رقم (٤، ٢، ٧، ٨، ٦) لها أهمية عالية.

أن العبارة رقم (٥) وهي (ترسل المدرسة إشعارات لأولياء الأمور لتوضيح مستوى أبنائهم) جاءت في المرتبة (الأولى)، بمتوسط حسابي (٤,٨٤ من ٥,٠٠)، وهذا يشير إلى وعي إدارات المدارس بأهمية توضيح مستويات الطلاب لأولياء أمورهم، وتوافقت هذه الأهمية العالية جدا مع تطبيق عال جدا.

أن العبارة رقم (٣) وهي (تدعو المدرسة أولياء الأمور لمناقشة مستوى أبنائهم تعليمياً) جاءت في المرتبة (الثانية)، بمتوسط حسابي (٤,٥٩ من ٥,٠٠)، وهذا يشير إلى اهتمام إدارات المدارس بخلق شراكة حقيقية لزيادة التحصيل العلمي للطلاب، ويؤكد إدراك إدارات المدارس بالعلاقة الإيجابية بين الشراكة وبين التحصيل العلمي للطلاب.

ثانياً أهمية دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بالنشاط الطلابي:

جدول رقم (١٤) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة نحو أهمية دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بالنشاط الطلابيمرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	معدومة	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
١٣	تشارك المدرسة في الأسابيع الوطنية	ك		٢	١٠	٤٣	٥٣	٤،٣٦	٠،٧٢٩	١
		%		١،٨	٨،٨	٣٨،١	٤٦،٩			
١٨	تتعاون المدرسة مع القطاعات المختلفة (الدفاع المدني،......)	ك	١	٢	١٢	٣٨	٥٥	٤،٣٣	٠،٨٢٠	٢
		%	٠،٩	١،٨	١٠،٦	٣٣،٦	٤٨،٧			
٢٠	تسهم المدرسة في نشر التوعية الدينية والصحية للمجتمع المحلي	ك	١	٣	١٧	٥٢	٣٥	٤،٠٨	٠،٨٢٢	٣
		%	٠،٩	٢،٧	١٥،٠	٤٦،٠	٣١،٠			
١٩	تقدم المدرسة ندوات ومحاضرات لتوعية المجتمع المحلي	ك	١	٤	٢٠	٤٩	٣٣	٤،٠٢	٠،٨٥٨	٤
		%	٠،٩	٣،٥	١٧،٧	٤٣،٤	٢٩،٢			
١٠	تتعاون المدرسة مع مؤسسات المجتمع لإقامة معارض توعوية من أعمال الطلاب	ك	٢	٦	٢٠	٤٢	٣٨	٤،٠٠	٠،٩٦٧	٥
		%	١،٨	٥،٣	١٧،٧	٣٧،٢	٣٣،٦			
٩	تدعو المدرسة أعضاء المجتمع المحلي للمشاركة في الأنشطة	ك		١٠	٢٦	٤٦	٢٧	٣،٨٣	٠،٩١١	٦
		%		٨،٨	٢٣،٠	٤٠،٧	٢٣،٩			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	معدومة	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
١١	تقدم المدرسة برامج ثقافية لأعضاء المجتمع المحلي	ك	٤	٥	٣٠	٤٧	٢٣	٣,٧٣	٠,٩٦٨	٧
		%	٣,٥	٤,٤	٢٦,٥	٤١,٦	٢٠,٤			
١٤	تقوم المدرسة بحملة نظافة للمنطقة القريبة منها	ك	٨	٩	٢٣	٣٥	٣٣	٣,٧٠	١,٢٠٢	٨
		%	٧,١	٨,٠	٢٠,٤	٣١,٠	٢٩,٢			
١٧	تقوم المدرسة بحملة تبرع بالدم	ك	١٧	٨	١٩	٤٠	٢٣	٣,٥١	١,٦٧٧	٩
		%	١٥,٠	٧,١	١٦,٨	٣٥,٤	٢٠,٤			
١٥	تفتح المدرسة أبوابها في الفترة المسائية لأعضاء المجتمع المحلي	ك	١٣	٩	٢٩	٣٧	٢١	٣,٤٠	١,٢٣٣	١٠
		%	١١,٥	٨,٠	٢٥,٧	٣٢,٧	١٨,٦			
١٦	تفتح المدرسة أبوابها في العطلة الصيفية لأعضاء المجتمع المحلي	ك	١٦	١٥	٢٦	٢٦	٢٥	٣,٢٧	١,٣٥٨	١١
		%	١٤,٢	١٣,٣	٢٣,٠	٢٣,٠	٢٢,١			
١٢	تتيح المدرسة للمعلمين المتقاعدين المشاركة في الأنشطة	ك	١٢	١٤	٣٢	٣٦	١٤	٣,٢٤	١,١٧٥	١٢
		%	١٠,٦	١٢,٤	٢٨,٣	٣١,٩	١٢,٤			
المتوسط العام								٣,٧٩	١,٠٦٠	

اتضح من الجدول رقم (١٤)التالي:

أن أفراد الدراسة يرون أن دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بالنشاط الطلابي له أهمية عالية، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم (٣,٧٩ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس

الخماسي من (٣,٤١-٤,٢٠)،)، وأن الانحراف المعياري بسيط(١,٠٦٠)، مما يعني قله انحراف استجابات افراد الدراسة عن المتوسط الحسابي ،وهذا يشير إلى هناك اتفاق وعدم اختلاف بين الاستجابات بمعنى ان هناك أهمية لدور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلى فيما يتعلق بالنشاط الطلابي.

أن هناك تبايناً حول درجة أهمية عبارات دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بالنشاط الطلابي، حيث تراوحت متوسطات موافقة أفراد الدراسة على العبارات ما بين (٣,٢٤إلى ٤,٣٦)، والتي تشير إلى أن درجة أهمية دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يختص النشاط الطلابي تراوحت بين (متوسطة، عالية، عالية جداً) فا لعبارات رقم (١٣، ١٨)، لها أهمية عالية جدا والعبارات رقم (٢٠، ١٩، ١٠، ٩، ١١، ١٤، ١٧) لها أهمية عالية، والعبارات (١٥، ١٦، ١٢) لها أهمية متوسطة.

أن العبارة رقم (١٣) وهي (تشارك المدرسة في الأسابيع الوطنية)جاءت في المرتبة (الأولى)، من حيث درجة أهميتها بمتوسط حسابي (٤,٣٦ من ٥,٠٠) وهذا يشير إلى وعي إدارات المدارس بأهمية المشاركة في الأسابيع الوطنية لما لها من أثر في تعزيز الروح الوطنية، وتتفق الأهمية العالية جدا مع تطبيق عال.

أن العبارة رقم (١٨) وهي (تتعاون المدرسة مع القطاعات المختلفة (الدفاع المدني،......) جاءت في المرتبة (الثانية)، من حيث درجة أهميتها بمتوسط حسابي (٤,٣٣ من ٥,٠٠)، وهذا مؤشر إيجابي يدل على اهتمام إدارات المدارس بخلق شراكات مع مختلف القطاعات للسعي لتحقيق أهداف المدرسة.

ثالثاً أهمية دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بشؤون المدرسية:

جدول رقم (١٥) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة نحو أهمية دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بشؤون المدرسية مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	معدومة	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
٢٧	تسهم المدرسة في التعرف على مشكلات المجتمع المحلي	ك	١	٥	٢٣	٥٠	٢٩	٣,٩٤	٠,٨٦٨	١
		%	٠,٩	٤,٤	٢٠,٤	٤٤,٢	٢٥,٧			
٢٦	تكون المدرسة لجاناً مشتركة من المعلمين وأعضاء المجتمع المحلي	ك	١	٦	٢٣	٥٢	٢٦	٣,٨٩	٠,٨٦٨	٢
		%	٠,٩	٥,٣	٢٠,٤	٤٦,٠	٢٣,٠			
٢٣	تستقبل المدرسة طلاب التربية الميدانية ومساعدتهم في التدريب	ك	٨	٨	٢٠	٣٨	٣٣	٣,٧٥	١,١٩٠	٣
		%	٧,١	٧,١	١٧,٧	٣٣,٦	٢٩,٢			
٢٥	تسهل المدرسة استفادة المجتمع المحلي من إمكانياتها المادية والبشرية	ك	٦	٧	٢٤	٤٩	٢١	٣,٦٧	١,٠٤٤	٤
		%	٥,٣	٦,٢	٢١,٢	٤٣,٤	١٨,٦			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	معدومة	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
٢٤	تسهم المدرسة في عمل الأبحاث بالتعاون مع أفراد ومؤسسات المجتمع	ك	٦	٩	٢٨	٤٤	٢٠	٣,٥٩	١,٠٦٤	٥
		%	٥,٣	٨,٠	٢٤,٨	٣٨,٩	١٧,٧			
٢٨	يساعد المجتمع المحلي في نقل المعلم المسبب للمشكلات	ك	١٠	١٨	١٧	٣٤	٢٧	٣,٤٧	١,٢٩٦	٦
		%	٨,٨	١٥,٩	١٥,٠	٣٠,١	٢٣,٩			
٢٢	يستفيد أعضاء المجتمع المحلي من المكتبة المدرسية	ك	١٧	١٧	٣٤	٢٦	١٣	٣,٠١	١,٢٤٠	٧
		%	١٥,٠	١٥,٠	٣٠,١	٢٣,٠	١١,٥			
٢١	تشجع المدرسة المعلمين المتقاعدين على تدريس الطلاب	ك	١٩	٢٨	٣١	١٧	١٢	٢,٧٧	١,٢٤١	٨
		%	١٦,٨	٢٤,٨	٢٧,٤	١٥,٠	١٠,٦			
المتوسط العام								٣,٥١	١,١٠١	

اتضح من الجدول رقم (١٥)التالي:

أن أفراد الدراسة يرون أن دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بالشؤن المدرسية له أهمية عالية، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم (٣,٥١ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١–٤,٢٠)،)، وأن الانحراف المعياري بسيط(١,١٠١) مما يعني قله انحراف

استجابات افراد الدراسة عن المتوسط الحسابي ،وهذا يشير إلى هناك اتفاق وعدم اختلاف بين الاستجابات بمعنى ان هناك أهمية لدور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلى فيما يتعلق بالشؤون المدرسية.

أن هناك تبايناً حول درجة أهمية عبارات دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بالشؤون المدرسية، حيث تراوحت متوسطات موافقة أفراد الدراسة على العبارات ما بين (٢,٧٧ إلى ٣,٩٤)، والتي تشير إلى أن درجة أهمية دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بالشؤون المدرسية تراوحت بين (متوسطة، عالية)، فالعبارات رقم (٢٧، ٢٦، ٢٣، ٢٥، ٢٤، ٢٨) لها أهمية عالية، والعبارات (٢١،٢٢) لها أهمية متوسطة.

وجاءت العبارة رقم (٢٧) وهي (تسهم المدرسة في التعرف على مشكلات المجتمع المحلي)، في المرتبة (الأولى)، من حيث درجة أهميتها في المشاركة المجتمعية الخاصة بالشؤون المدرسية، بمتوسط موافقة (٣,٩٤ من ٥,٠٠)، وهذا يشير إلى وعي إدارات المدارس بأهمية أن تتعرف المدرسة على مشكلات المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة لإدراك ما يعانيه الطلاب وكيفية التعامل معهم.

أن العبارة رقم (٢٦) وهي (تكون المدرسة لجان مشتركة من المعلمين وأعضاء المجتمع المحلي) جاءت في المرتبة (الثانية)، من حيث درجة أهميتها بمتوسط حسابي (٣,٨٩ من ٥,٠٠)، وهذا يؤشر إلى إدراك إدارات المدارس بأهمية تكوين لجان بين المعلمين وبين أعضاء المجتمع المحلي لتحقيق شراكة فاعلة ومؤثرة على العمل المدرسي.

رابعاً أهمية دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بشؤون المالية:

جدول رقم (١٦) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة نحو أهمية دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بشؤون المالية مرتبة تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	معدومة	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
٣٢	تقدم المدرسة مساعدات مالية أو عينية للطلاب المحتاجين	ك	٢	٧	١١	٣٢	٥٤	٤,٢٢	١,٠٠٥	١
		%	١,٨	٦,٢	٩,٧	٢٨,٣	٤٧,٨			
٣٤	تتعاون مؤسسات المجتمع في تدريب الطلاب والمعلمين مجاناً	ك	٨	١٠	٨	٣٩	٤٣	٣,٩٢	١,٢٣١	٢
		%	٧,١	٨,٨	٧,١	٣٤,٥	٣٨,١			
٣٠	يزود المجتمع المحلي المدرسة بكتب للمكتبة المدرسية	ك	١٥	١٧	٢٣	٣٤	١٨	٣,٢١	١,٢٩٦	٣
		%	١٣,٣	١٥,٠	٢٠,٤	٣٠,١	١٥,٩			
٣٣	يتبرع أعضاء المجتمع المحلي للمدرسة مادياً	ك	٢٠	١٣	١٧	٣٥	١٨	٣,١٧	١,٣٨٩	٤
		%	١٧,٧	١١,٥	١٥,٠	٣١,٠	١٥,٩			
٣١	يشارك المجتمع المحلي المدرسة في إنشاء مرافق المدرسة	ك	١٧	١٩	٢٢	٢٦	٢٠	٣,١٣	١,٣٦٣	٥
		%	١٥,٠	١٦,٨	١٩,٥	٢٣,٠	١٧,٧			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	معدومة	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
٢٩	يشارك المجتمع المحلي في تسديد حاجة المدرسة من الأثاث والتجهيزات المدرسية	ك	١٩	١٧	٢٣	٣١	١٥	٣،٠٦	١،٣٢٩	٦
		%	١٦،٨	١٥،٠	٢٠،٤	٢٧،٤	١٣،٣			
المتوسط العام								٣،٤٥	١،٢٦٩	

اتضح من الجدول رقم (١٦) التالي:

أن أفراد الدراسة يرون أن دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بالشؤن المالية له أهمية عالية، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم (٣،٤٥ من ٥،٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣،٤١–٤،٢٠)،)، وأن الانحراف المعياري بسيط(١،٢٦٩)، مما يعني قله انحراف استجابات افراد الدراسة عن المتوسط الحسابي ،وهذا يشير إلى وجود اتفاق وعدم اختلاف بين الاستجابات بمعنى ان هناك أهمية لدور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلى فيما يتعلق بالشؤون المالية.

أن هناك تبايناً حول درجة أهمية عبارات دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بالشؤون المالية، حيث تراوحت متوسطات موافقة أفراد الدراسة على العبارات ما (٣،٠٦ إلى ٤،٢٢)، والتي تشير إلى أن درجة أهمية دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي فيما يتعلق بالشؤون المالية تراوحت بين (متوسطة، عالية، عالية جداً)، فالعبارات رقم (٣٢)، لها أهمية عالية جداً، والعبارة رقم (٣٤) لها أهمية عالية والعبارات (٣٠، ٣٣، ٣١، ٢٩) لها أهمية متوسطة.

أن العبارة رقم (٣٢)، وهي (تقدم المدرسة مساعدات مالية أو عينية للطلاب المحتاجين)جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٢٢ من ٥,٠٠)، وهذا مؤشر على إدراك إدارات المدارس بأهمية مساعدة الطلاب المحتاجين، وأنه جزء من رسالة المدرسة نحو ابنائهم الطلاب.

أن العبارة رقم (٣٤)، وهي (تتعاون مؤسسات المجتمع في تدريب الطلاب والمعلمين مجاناً)جاءت في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٣,٩٢ من ٥,٠٠)، وهذا يشير إلى شعور إدارات المدارس بأهمية أن تتعاون مؤسسات المجتمع في تدريب المعلمين والطلاب، إلا أن التطبيق جاء بمتوسط ضعيف.

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة نحو مجالاتها باختلاف(المؤهل، الوظيفة، الخبرة في مجال العمل)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير المؤهل :

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة تبعاً لاختلاف متغير المؤهل، استخدم الباحث " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة تبعاً لاختلاف متغير المؤهل، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول.

جدول رقم (١٧) نتائج " تحليل التباين الأحادي "

للفروق في إجابات أفراد الدراسة تبعاً لاختلاف متغير المؤهل

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مدى تطبيق الشراكة في مجال شؤون الطلاب	بين المجموعات	٠,٩٩٩	٢	٠,٥٠٠	١,٣٧٦	٠,٢٥٧ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٥,٩٥٢	٩٩	٠,٣٦٣		
	المجموع	٣٦,٩٥٢	١٠١			
مدى تطبيق الشراكة في مجال النشاط الطلابي	بين المجموعات	١,٠٠٦	٢	٠,٥٠٣	٠,٩٠٢	٠,٤٠٩ غير دالة
	داخل المجموعات	٥٤,٦٥٣	٩٨	٠,٥٥٨		
	المجموع	٥٥,٦٥٩	١٠٠			

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مدى تطبيق الشراكة في مجال الشؤون المدرسية	بين المجموعات	٠,٥١٢	٢	٠,٢٥٦	٠,٥٣٧	٠,٥٨٦ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٦,٧٥٨	٩٨	٠,٤٧٧		
	المجموع	٤٧,٢٧٠	١٠٠			
مدى تطبيق الشراكة في مجال الشؤون المالية	بين المجموعات	١,٥٨٢	٢	٠,٧٩١	١,٥٨٦	٠,٢١٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٨,٨٨٤	٩٨	٠,٤٩٩		
	المجموع	٥٠,٤٦٦	١٠٠			
مدى أهمية الشراكة في مجال شؤون الطلاب	بين المجموعات	٠,٧٣٥	٢	٠,٣٦٨	٠,٩٤٢	٠,٣٩٣ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٠,٩٨٤	١٠٥	٠,٣٩٠		
	المجموع	٤١,٧١٩	١٠٧			
مدى أهمية الشراكة في مجال النشاط الطلابي	بين المجموعات	٠,٠٧٧	٢	٠,٠٣٨	٠,٠٦٧	٠,٩٣٥ غير دالة
	داخل المجموعات	٥٩,٢٩٢	١٠٤	٠,٥٧٠		
	المجموع	٥٩,٣٦٩	١٠٦			
مدى أهمية الشراكة في مجال الشؤون المدرسية	بين المجموعات	٠,١٥٥	٢	٠,٠٧٨	٠,١١٦	٠,٨٩٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٦٩,٣٥٨	١٠٤	٠,٦٦٧		
	المجموع	٦٩,٥١٣	١٠٦			
مدى أهمية الشراكة في مجال الشؤون المالية	بين المجموعات	٠,٦٢٣	٢	٠,٣١٢	٠,٢٩١	٠,٧٤٨ غير دالة
	داخل المجموعات	١١١,٢٩٧	١٠٤	١,٠٧٠		
	المجموع	١١١,٩٢٠	١٠٦			
المعوقات التي تواجه الشراكة	بين المجموعات	٠,٨٠٤	٢	٠,٤٠٢	١,٤١٣	٠,٢٤٨ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٠,٤٦٣	١٠٧	٠,٢٨٥		
	المجموع	٣١,٢٦٧	١٠٩			

اتضح من خلال الجدول رقم (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند أفراد الدراسة حول (جميع مجالات الدراسة) باختلاف متغير المؤهل، وهذا مؤشر سلبي قد يعود إلى أن اللوائح والأنظمة التي تحكم عمل إدارة المدرسة فيما يتعلق بالمشاركة المجتمعية واحدة، وأن هناك عوائق بدرجة عالية تحد من المشاركة المجتمعية .

ثانياً: الفروق باختلاف متغير الوظيفة:

١- الفروق بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية (ثانوي، متوسط):

للتعرف على ما إذا كان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة نحو مجالات الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية، قام الباحث باستخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٨) اختبار T للعينات المستقلة للفروق بين متوسط آراء أفراد الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

محاور الدراسة	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مدى تطبيق الشراكة في شؤون الطلاب	مدير مدرسة ثانوي	٣٧	٣،٠٩٨٠	٠،٦٤٨٩٤	٣،٤٨٥	١٠٢	٠،٩١٥ غير دالة
	مدير مدرسة متوسطة	٦٧	٣،٠٨٤٦	٠٥٨٩٠٣،			
مدى تطبيق الشراكة في النشاط الطلابي	مدير مدرسة ثانوي	٣٧	٢،٦٠٠٥	٠،٧٠٢٩٦	١،٠٦٨	١٠١	٠،٣٣٩ غير دالة
	مدير مدرسة متوسطة	٦٦	٢،٤٥٢٤	٠٧٧٥٠١،			
مدى تطبيق الشراكة في الشؤون المدرسية	مدير مدرسة ثانوي	٣٦	٢،٢٥٢٥	٠،٦٤٧٥٨	٠،٣٩٨	١٠٠	٠،٧٠٥ غير دالة
	مدير مدرسة متوسطة	٦٦	٢،٣٠٦٥	٠٧٠٨٦٢،			
مدى تطبيق الشراكةفي الشؤون المالية	مدير مدرسة ثانوي	٣٦	١،٩٦٤٨	٠،٧١٥٦٧	١،٨٠١	١٠٠	٠،٨٢٢ غير دالة

محاور الدراسة	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	مدير مدرسة متوسطة	٦٦	١٫٩٣١٦	٠٧٠٧٨١،			
مدى أهمية الشراكة في شؤون الطلاب	مدير مدرسة ثانوي	٣٩	٤٫١٩٨٧	٠٫٦٤٧٣٧	٠٫٩٥٤	١٠٨	٠٫٤٢٥ غير دالة
	مدير مدرسة متوسطة	٧١	٤٫٠٩٩٦	٠٦٠٦٤٠،			
مدى أهمية الشراكة في النشاط الطلابي	مدير مدرسة ثانوي	٣٩	٣٫٩٣١٦	,٧٢٧٤٦	٠٫٣٨٩	١٠٧	٠٫١٣٦ غير دالة
	مدير مدرسة متوسطة	٧٠	٣٫٧٠٩٨	٠٧٤٤٢٣،			
مدى أهمية الشراكة في الشؤون المدرسية	مدير مدرسة ثانوي	٣٨	٣٫٥٢٩٦	٠٫٨٠٤٠٤	١٫٥٨٨	١٠٦	٠٫٨٣٥ غير دالة
	مدير مدرسة متوسطة	٧٠	٣٫٤٩٥٤	٠٨١٣٩٤،			
مدى أهمية الشراكة في الشؤون المالية	مدير مدرسة ثانوي	٣٨	٣٫٤٥٨٨	١٫٠٣٩٥٩	٣٫١٦٧	١٠٦	٠٫٩٣٦ غير دالة
	مدير مدرسة متوسطة	٧٠	٣٫٤٤٢١	١٫٠٢٩٨٤			
المعوقات التي تواجه الشراكة المجتمعية	مدير مدرسة ثانوي	٤٠	٣٫١٠٨٨	٠٫٦٢٠٣٤	٢٫٨٣٩	١١٠	٠٫١٤٧ غير دالة
	مدير مدرسة متوسطة	٧٢	٣٫٢٦٢٢	٠٤٧٧١٨،			

يتبين من الجدول رقم (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد الدراسة نحو جميع مجالات الدراسة باختلاف متغير المرحلة الدراسية التي يعمل بها أفراد الدراسة، وهذا يدل على تجانس أفراد الدراسة حول تطبيقهم للمشاركة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي ، وأن اللوائح والأنظمة التي تحكم عمل إدارة المدرسة

فيما يتعلق بالمشاركة المجتمعية واحدة ، وأن البيئة التي تعمل فيها المدارس تقريباً متشابهة.

٢- الفروق بالنسبة لمتغير نوع المدرسة (حكومي، أهلي):

للتعرف على ما إذا كان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة نحو مجالات الدراسة تبعاً لمتغير نوع المدرسة، قام الباحث باستخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٩) اختبار T للعينات المستقلة

للفروق بين متوسطي آراء أفراد الدراسة تبعاً لمتغير نوع المدرسة

محاور الدراسة	نوع المدرسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مدى تطبيق الشراكة في شؤون الطلاب	مدير مدرسة حكومي	٧١	٢،٩٥٤٨	٠،٥٧٣	٠،١٠٧	١٠٢	٠،٠٠١** دالة
	مدير مدرسة أهلي	٣٣	٣،٣٧٨٨	٠،٥٨٧			
مدى تطبيق الشراكة في النشاط الطلابي	مدير مدرسة حكومي	٧٠	٢،٤٥١٤	٠،٧٧١	٠،٩٦١	١٠١	٠،٢٨٨ غير دالة
	مدير مدرسة أهلي	٣٣	٢،٦٢٠٤	٠،٧٠١			
مدى تطبيق ا الشراكة في الشؤون المدرسية	مدير مدرسة حكومي	٧٠	٢،٢٦٩١	٠،٧٤٤	٠،٣٧٩	١٠٠	٠،٦٩١ غير دالة
	مدير مدرسة أهلي	٣٢	٢،٣٢٧٦	٠،٥٤٣			
مدى تطبيق الشراكة في الشؤون المالية	مدير مدرسة حكومي	٧٠	٢،٠٢٧٦	٠،٧٥١	٠،٢٢٦	١٠٠	٠،٠٧٥ غير دالة
	مدير مدرسة أهلي	٣٢	١،٧٥٨٩	٠،٥٦٨			

محاور الدراسة	نوع المدرسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مدى أهمية الشراكة في شؤون الطلاب	مدير مدرسة حكومي	٧٢	٤,٠٩٣٨	٠,٦٣٤	٠,٨٠١	١٠٨	٠,٣٤٢ غير دالة
	مدير مدرسة أهلي	٣٨	٤,٢١٢٤	٠,٥٩٣			
مدى أهمية ا الشراكة في النشاط الطلابي	مدير مدرسة حكومي	٧١	٣,٨٠٩٥	٠,٧٨٢	١,٥٠٣	١٠٧	٠,٦٩٨ غير دالة
	مدير مدرسة أهلي	٣٨	٣,٧٥١٢	٠,٦٧١			
مدى أهمية الشراكة في الشؤون المدرسية	مدير مدرسة حكومي	٧١	٣,٥٩٥٨	٠,٨٥٢	٠,٢٠٩	١٠٦	٠,١١٥ غير دالة
	مدير مدرسة أهلي	٣٧	٣,٣٣٧٨	٠,٦٩٣			
مدى أهمية الشراكةفي الشؤون المالية	مدير مدرسة حكومي	٧١	٣,٦٦٥٣	١,٠٠٢	٠,٠٨٠	١٠٦	**٠,٠٠٢ دالة
	مدير مدرسة أهلي	٣٧	٣,٠٣١١	٠,٩٥٨			
المعوقات التي تواجه الشراكةالمجتمعية	مدير مدرسة حكومي	٧٤	٣,٣٠٧١	٠,٤٧٠	١,٤٦١	١١٠	**٠,٠٠٥ دالة
	مدير مدرسة أهلي	٣٨	٣,٠١٣٢	٠,٦٠٤			

** فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

تبين من الجدول رقم (١٩) التالي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل بين مديري المدارس الحكومية، و مديري المدارس الأهلية نحو (مدى تطبيق الشراكة في شؤون الطلاب) لصالح مديري المدارس الأهلية، قد يعود السبب إلى أن أولياء الأمور الذين يسجلون

ابناءهم في مدارس أهلية أكثر حرصاً على متابعة ابنائهم، وربما تحتاج هذه النتيجة مزيداً من الدراسة للبحث في تفسيرات علمية مقبولة.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الحكومية، و مديري المدارس الأهلية نحو (مدى تطبيق الشراكة في النشاط الطلابي).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الحكومية، و مديري المدارس الأهلية نحو (مدى تطبيق الشراكة في الشؤون المدرسية).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الحكومية، ومديري المدارس الأهلية نحو (مدى تطبيق الشراكة في الشؤون المالية).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الحكومية، ومديري المدارس الأهلية نحو (مدى أهمية الشراكة في شؤون الطلاب).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الحكومية، و مديري المدارس الأهلية نحو (مدى أهمية الشراكة في النشاط الطلابي).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الحكومية، و مديري المدارس الحكومية نحو (مدى أهمية الشراكة في الشؤون المدرسية).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل بين من مديري المدارس الحكومية، و مديري المدارس الأهلية نحو (مدى أهمية الشراكة في الشؤون المالية) لصالح مديري المدارس الحكومية، قد يعود السبب إلى أن مالكي المدارس الأهلية يوفرون حاجات المدرسة بطريقة أسرع من إدارة التعليم، لذا يرى مديرو المدارس الحكومية أهمية أكبر لمشاركة المجتمع المحلي فيما يتعلق بالشؤون المالية.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل بين مديري المدارس الحكومية، ومديري المدارس الأهلية نحو (المعوقات التي تواجه الشراكة المجتمعية) لصالح مديري المدارس الأهلية، وربما يعود ذلك إلى حرص أولياء أمور الطلاب في المدارس الأهلية على تفعيل الشراكة مع المدرسة .

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير الخبرة في مجال العمل:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة طبقاً لاختلاف متغير الخبرة في مجال العمل، استخدم الباحث " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA)، لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الخبرة في مجال العمل، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٢٠) نتائج " تحليل التباين الأحادي "

للفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقاً لاختلاف متغير الخبرة في مجال العمل

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مدى تطبيق الشراكة في مجال شؤون الطلاب	بين المجموعات	٢	٢	١,٠٣٤	٢,٩٠٠	٠,٠٦٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦	١٠١	٠,٣٥٦		
	المجموع	٣٨	١٠٣			
مدى تطبيق الشراكة في مجال النشاط الطلابي	بين المجموعات	٢	٢	٠,٨٩٤	١,٦٠٩	٠,٢٠٥ غير دالة
	داخل المجموعات	٥٦	١٠٠	٠,٥٥٦		
	المجموع	٥٧	١٠٢			
مدى تطبيق الشراكة في مجال الشؤون المدرسية	بين المجموعات	٠	٢	٠,٢٣٨	٠,٥٠٢	٠,٦٠٧ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٧	٩٩	٠,٤٧٤		
	المجموع	٤٧	١٠١			
مدى تطبيق الشراكة في مجال الشؤون المالية	بين المجموعات	١	٢	٠,٤٩٦	٠,٩٩٢	٠,٣٧٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٥٠	٩٩	٠,٥٠٠		
	المجموع	٥١	١٠١			
مدى أهمية الشراكة في مجال شؤون الطلاب	بين المجموعات	٠	٢	٠,١٩٦	٠,٥٠٦	٠,٦٠٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٢	١٠٧	٠,٣٨٨		
	المجموع	٤٢	١٠٩			
مدى أهمية الشراكة في مجال النشاط الطلابي	بين المجموعات	٠	٢	٠,٠٨٠	٠,١٤٣	٠,٨٦٧ غير دالة
	داخل المجموعات	٥٩	١٠٦	٠,٥٦٠		
	المجموع	٦٠	١٠٨			

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مدى أهمية الشراكة في مجال الشؤون المدرسية	بين المجموعات	١	٢	٠٫٤٦٩	٠٫٧١٧	٠٫٤٩١ غير دالة
	داخل المجموعات	٦٩	١٠٥	٠٫٦٥٥		
	المجموع	٧٠	١٠٧			
مدى أهمية الشراكة في مجال الشؤون المالية	بين المجموعات	٥	٢	٢٫٤١٣	٢٫٣٣٩	٠٫١٠١ غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٨	١٠٥	١٫٠٣٢		
	المجموع	١١٣	١٠٧			
المعوقات التي تواجه الشراكة	بين المجموعات	٠	٢	٠٫٢٤٢	٠٫٨٤٢	٠٫٤٣٤ غير دالة
	داخل المجموعات	٣١	١٠٩	٠٫٢٨٧		
	المجموع	٣٢	١١١			

اتضح من خلال الجدول رقم (٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة حول (جميع مجالات الدراسة) باختلاف متغير الخبرة في مجال العمل.

السؤال الرابع: ما المعوقات التي تواجه إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي؟

للتعرف على المعوقات قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور المعوقات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجداول التالية:

جدول رقم (١٧) استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور المعوقات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الصعوبة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		%	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
٨	انشغال أعضاء المجتمع المحلي بمصالحهم	ك	٣	٩	٢٧	٧٢	٣,٥٣	٠,٧٧١	١
		%	٢,٧	٨,٠	٢٣,٩	٦٣,٧			
٥	عدم وضوح أهداف الشراكة المجتمعية	ك	٣	١١	٤٧	٥١	٣,٣٠	٠,٧٥٧	٢
		%	٢,٧	٩,٧	٤١,٦	٤٥,١			
٢	لا يوجد تشجيع على العمل التطوعي	ك	٤	١١	٤٩	٤٨	٣,٢٦	٠,٧٨٠	٣
		%	٣,٥	٩,٧	٤٣,٤	٤٢,٥			
١	وجود أنظمة ولوائح تحد من مشاركة المجتمع المحلي	ك	٥	٧	٢٣	٣٤	٣,٢٥	٠,٩١٤	٤
		%	٤,٤	٦,٢	٢٠,٤	٣٠,١			
٤	عدم وضوح طرق الشراكة بين المجتمع المحلي وبين المدرسة	ك	٤	١٣	٤٧	٤٧	٣,٢٣	٠,٧٩٧	٥
		%	٣,٥	١١,٥	٤١,٦	٤١,٦			
٧	لا يوجد متابعة من الإدارة العليا لتفعيل الشراكة المجتمعية	ك	٥	١١	٤٨	٤٧	٣,٢٣	٠,٨٠٩	٦
		%	٤,٤	٩,٧	٤٢,٥	٤١,٦			
٣	عدم وضوح دور المدرسة لتحقيق الشراكة المجتمعية	ك	٤	١١	٥٩	٣٧	٣,١٦	٠,٧٤٥	٧
		%	٣,٥	٩,٧	٥٢,٢	٣٢,٧			
٦	عدم قناعة المديرين بأهمية الشراكة المجتمعية	ك	٩	٣٥	٤٩	١٩	٢,٧٠	٠,٨٤٧	٨
		%	٨,٠	٣١,٠	٤٣,٤	١٦,٨			
المتوسط العام							٣,٢١	٠,٨٠٣	

* درجة المتوسط الحسابي من (٤,٠٠).

اتضح من الجدول رقم (١٧) التالي:

أن أفراد الدراسة يرون أن المعوقات مؤثرة بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم (٣,٢١ من ٤,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي من (٢,٥١–٣,٢٥)،)، وأن الانحراف المعياري بسيط(٠,٨٠٣) مما يعني عدم وجود فروقات جوهرية بين الاستجابات على عبارات المحور.

أن هناك تبايناً حول عبارات المعوقات حيث تراوحت متوسطات موافقة أفراد الدراسة على عبارات محور معوقات الشراكة المجتمعية ما بين (٢,٧٧ إلى ٣,٥٣)، وهي متوسطات تقع في الفئات الثالثة والرابعة.

أن أفراد الدراسة يرون أن درجة معوقات الشراكة المجتمعية عالية جداً، في العبارات رقم (٨، ١،٥،٢)، وعالية في العبارات رقم (٣،٤،٦،٧)

أن العبارة رقم (٨) وهي (انشغال أعضاء المجتمع المحلي بمصالحهم) جاءت في المرتبة (الأولى) بمتوسط حسابي (٣,٥٣ من ٤,٠٠)، وهذا يشير إلى أن إدارات المدارس تعد انشغال أعضاء المجتمع المحلي بمصالحهم أكبر المعوقات لخلق شراكة مع المدارس.

أن العبارة رقم (٥) وهي (عدم وضوح أهداف الشراكة المجتمعية)، في المرتبة (الثانية) جاءت بمتوسط حسابي (٣,٣٠ من ٤,٠٠)، وهذا يشير إلى أنه لم تتضح أهداف الشراكة لإدارات المدارس.

أن العبارة رقم (٢) وهي (لا يوجد تشجيع على العمل التطوعي)، في المرتبة (الثالثة) جاءت بمتوسط حسابي (٣,٢٦ من ٤,٠٠)، وهذا يشير إلى عدم وجود تشجيع من إدارة التربية والتعليم لإدارات المدارس على العمل التطوعي.

أن العبارة رقم (١) وهي (وجود أنظمة ولوائح تحد من مشاركة المجتمع المحلي)، في المرتبة (الرابعة) جاءت بمتوسط حسابي (٣,٢٥ من ٤,٠٠)، وهذا يشير إلى أهمية مراجعة الأنظمة واللوائح التي تحد من المشاركة المجتمعية.

نتائج الدراسة وتوصياتها

أولاً نتائج الدراسة:

من أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة ما يلي:

١- كشفت نتائج الدراسة أن دور إدارة المدرسة في تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي(٢،٦٦) وقريبة جداً للدرجة الضعيفة، أما أهمية الدور فجاء بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣،٧٧).

٢- كشفت نتائج الدراسة أن أعلى المجالات تطبيقاً وأهمية هو مجال شؤون الطلاب، فقد جاء التطبيق بدرجة متوسطة، وجاءت الأهمية بدرجة عالية، وأن أقل المجالات تطبيقاً وأهمية هو مجال الشؤون المالية، فقد جاء التطبيق بدرجة ضعيفة، والأهمية بدرجة عالية.

٣- كشفت نتائج الدراسة أن مجالاً واحد يطبق بدرجة متوسطة (مجال شؤون الطلاب) بينما بقية المجالات (مجال النشاط الطلابي، مجال الشؤون المدرسية، مجال الشؤون المالية) تطبق بدرجة ضعيفة، وأن جميع المجالات لها أهمية عالية.

٤- أن عدد العبارات التي حصلت على تطبيق بدرجة عال جداً عبارة واحدة، وعدد العبارات التي تطبق بدرجة عالية ثلاث عبارات، وعدد العبارات التي تطبق بدرجة متوسطة تسع عبارات، وعدد العبارات التي تطبق بدرجة ضعيفة اثنا عشر عبارة، والعبارات التي لا تطبق عددها تسع عبارات، وعدد العبارات التي حصلت على أهمية عالية جداً ست عبارات، وعدد العبارات التي حصلت على أهمية عالية تسعة عشر عبارة، وعدد العبارات التي حصلت على أهمية متوسطة تسع عبارات.

٥- أن أعلى متوسط حسابي للتطبيق بلغ (٤،٥١) وللأهمية بلغ (٤،٨٤) وهي للعبارة (ترسل المدرسة إشعارات لأولياء الأمور لتوضيح مستوى ابنائهم) في مجال شؤون الطلاب.

٦- أقل متوسط حسابي للتطبيق بلغ (١,٤٢) وللأهمية بلغ (٢,٧٧) وهي للعبارة (تشجع المدرسة المعلمين المتقاعدين على تدريس الطلاب) في مجال الشؤون المدرسية.

٧- أن المعوقات التي تواجه إدارة المدرسة لتفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي جاءت بدرجة عالية.

٨- بينت نتائج الدراسة أن مديري المدارس يرون انشغال أعضاء المجتمع المحلي أكبر معوق للشراكة بين المدارس وبين المجتمع المحلي.

٩- بينت نتائج الدراسة أن مديري المدارس يرون عدم وضوح أهداف الشراكة مع المجتمع المحلي.

١٠-بينت نتائج الدراسة أن مديري المدارس يرون أنه لا يوجد تشجيع على العمل التطوعي.

١١- بينت نتائج الدراسة أن مديري المدارس يرون وجود أنظمة ولوائح تحد من مشاركة المجتمع المحلي.

١٢-بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو جميع مجالات الدراسة باختلاف متغير نوع المدرسة التي يعمل بها أفراد عينة الدراسة.

١٣- بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة نحو جميع مجالات الدراسة باختلاف متغير المؤهل.

١٤- بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجميع مجالات الدراسة باختلاف متغير الخبرة في مجال العمل.

١٥- بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل بين مديري المدارس الحكومية، و مديري المدارس الأهلية نحو (مدى تطبيق الشراكة في شؤون الطلاب) لصالح مديري المدارس الأهلية.

١٦– بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ فأقل بين مديري المدارس الحكومية، و مديري المدارس الأهلية نحو (مدى أهمية الشراكة في الشؤون المالية) لصالح مديري المدارس الحكومية.

١٧– بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ فأقل بين مديري المدارس الحكومية، و مديري المدارس الأهلية نحو (المعوقات التي تواجه الشراكة المجتمعية) لصالح مديري المدارس الأهلية.

ثانياً توصيات الدراسة:

١–على وزارة التربية والتعليم إيجاد أنظمة تساعد المدارس على فتح أبوابها في المساء للمجتمع المحلي، وذلك من خلال :

–الدعم المستمر بأشكاله المختلفة، والتخطيط للبرامج والمشروعات التي يمكن أن تكون مجالا للشراكة بين المدرسة وبين مؤسسات المجتمع المدني.

– إيجاد حوافز لمديري المدارس التي تفعل تلك الشراكة مع المجتمع المحلي.

– الاستعانة ببعض الأفراد المدربين للعمل كمنسقين للأنشطة المختلفة للشراكة

بين المدرسة وبين المجتمع المحلي.

–تذليل الصعاب والمشكلات المختلفة التي تواجه تفعيل تلك الشراكة.

٢–على وزارة التربية والتعليم تشجيع المدارس على الاستفادة من المعلمين المتقاعدين، وذلك من خلال:

–إيجاد حوافز للمعلمين المتقاعدين المتعاونين.

– دعوتهم –بما يملكونه من خبرة – للمشاركة مع المدارس الموجودة في مناطقهم الجغرافية.

–مناقشة المشكلات والتحديات التي تواجه مشاركة المعلمين المتقاعدين للمدرسة.

٣–على وزارة التربية والتعليم تخصيص مكتبات بعض المدارس وفتحها للمجتمع المحلي وتزويدها بالمعارف الجديدة، وهذا يتطلب:

–الاهتمام بإخصائي مصادر التعلم بالمدارس.

– تسهيل التحاق إخصائي مصادر التعلم بالدورات التدريبية التي تؤهله لقيادة المكتبة وقيامها بدور فعال في تلك الشراكة.

–تزويد المكتبات بأحدث الكتب والمراجع؛ بما يتيح للمجتمع المحلي زيادة اهتمامه بالمدارس، وبالتالي التشجيع على الشراكة المجتمعية.

٤–على وزارة التربية والتعليم وضع آلية لتوعية إدارات المدارس بأهداف الشراكة مع المجتمع المحلي، وهذا يتطلب:

–تزويد مؤسسات المجتمع المحلي بالمعلومات التفصيلية عن أهداف الشراكة وتشجيعهم على المشاركة المجتمعية الفعالة مع المدرسة.

– نشر ثقافة التطوع، وزيادة الوعي المجتمعي بأهمية الشراكة من خلال لفت نظر مديري المدارس لأهمية تفعيل ذلك بحيث يعملون على الاهتمام بنشر ذلك في مدارسهم.

–توجيه رسائل شكر باسم الطلاب لرجال الأعمال ومؤسسات المجتمع التي تقدم تبرعات ومعونات مادية أو معنوية للمدرسة.

٥–على وزارة التربية والتعليم مراجعة الأنظمة واللوائح التي تحد من الشراكة بين إدارة المدرسة والمجتمع المحلي، وهذا يتطلب:

– مراجعة الأنظمة المتعلقة بدور المجتمع المحلي مثل نظام مجلس المدرسة لتوسيع الشراكة واعطاء المجلس مزيد من الصلاحيات.

– مراجعة الأنظمة المتعلقة بالأنشطة والتي تحد من قدرة إدارة المدرسة من تفعيل الشراكة مع المجتمع المحلي.

– إعطاء مجلس المدرسة دور أكبر فيما يتعلق باختيار العاملين في المدرسة أو الاستغناء عنهم.

٦–تنظيم حملات التوعية الهادفة لتشجيع وتفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي بكافة أطيافه، وهذا يتطلب:

– عقد ندوات في المدرسة تجمع مختلف الشركاء في المجتمع المحلي للاتفاق على كيفية تفعيل هذه الشراكة.

–الإشادة بنماذج الشراكة القائمة مع الجهات المختلفة في المجتمع من خلال النشرات الدورية واللافتات الموجودة بالمدرسة.

– إرسال دعوات لمختلف الشركاء في المجتمع المحلي لتشجيعهم على المشاركة في تطوير المدرسة من خلال آرائهم ومقترحاتهم البناءة.

* * *

المراجع:

أولاً المراجع العربية:

١. أوزي، أحمد. الشراكة التربوية قاطرة التنمية والتطوير البيداغوجي. مجلة علوم التربية، عدد ١١،ص٦٥٧–٦٧١، (٢٠٠٧م).

٢. الدخيل، عبدالله بن محمد، المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل الإدارة الذاتية في مدارس التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، مركز بحوث كلية التربية، (٢٠٠٩م).

٣. الرديني، فاطمة حمد، المشاركة المجتمعية ودورها في حل مشكلات الإدارة المدرسية العصرية في المملكة العربية السعودية، "دراسة ميدانية".مجلة كلية التربية بأسوان، عدد ٢٠،ص٨٠ – ١٣٦ (٢٠٠٦م).

٤. حسن، ماهر أحمد. دور المشاركة المجتمعية في تمويل التعليم قبل الجامعي، المؤتمر العلمي الأول، التعليم والتنمية في المجتمعات الجديدة، مصر،ص٤٤٢–٤٨١ (٥–٦ مارس ٢٠٠٦م).

٥. حسن، رشاد محمد، تفعيل دور المشاركة المجتمعية في حل بعض المشكلات المدرسية بمحافظة حلوان دراسة ميدانية، مجلة مستقبل التربية العربية، عدد ٦٨،ص١١٣–٢٢٨،٢٠١١م.

٦. جوهر، علي صالح، وجمعة، محمد حسن، الشراكة المجتمعية وإصلاح التعليم قراءة في الأدوار التربوية لمؤسسات المجتمع المدني، المكتبة العصرية،٢٠١٠م.

٧. رباب، سماعيل محمد، الإدارة المدرسية، دار الجامعة الجديدة للنشر، مصر،٢٠٠١م.

٨. سالم، رائدة خليل. المدرسة والمجتمع . مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع،٢٠٠٨م.

٩. السلطان، فهد بن سلطان، واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض، رسالة التربية وعلم النفس،ص٨٣–١٢٢، ٢٠٠٨م.

١٠. الشخيبي، علي السيد. المشاركة المجتمعية في التعليم الطموح والتحديات. ورقة قدمت إلى المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة ، آفاق الاصلاح التربوي في مصر. ٢–٣أكتوبر ٢٠٠٤م.

١١. الصريصري، دخيل الله حمد، العارف يوسف حسن، الإدارة المدرسية طروحات فكرية، وخبرات عملية، وتجارب ميدانية. دار الحزم.٢٠٠٣م

١٢. عابدين، محمد، ويوسف، أحمد، تقديرات مديري مدارس محافظة رام الله والبيرة واقع مشاركة مؤسسات المجتمع المحلي والمشاركة المأمولة فيها في الإدارة المدرسية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) مجلد (٢٥) عدد (٤)، ص٩٦٥-١٠٠٤، ٢٠١١م

١٣. عاشور، محمد علي، دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في سلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مج ١١، عدد ٤،ص٧٦-١٠٦، ٢٠١٠ م.

١٤. عبيدات، أسامة محمد، الشراكة في التعليم، تجربة المملكة الأردنية الهاشمية، مجلة دراسات، عدد١٠،ص٧١-٩٦،٢٠٠٨م.

١٥. عبيدات ، ذوقات وآخرون. البحث العلمي مفهومه ، وأدواته ،وأساليبه ،الأردن ،دار الفكر للطباعة والنشر.٢٠٠٠م.

١٦. العجمي، محمد حسين، المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ص٣-٩٠، ٢٠٠٧م.

١٧. علي، اسامة محمد، الإدارة الذاتية للمدرسة، العلم والايمان للنشر والتوزيع، مصر،٢٠١٠م

١٨. الطاهر، رشيد السيد أحمد، التخطيط لإدارة المؤسسات التعليمية ذاتياً في ضوء المشاركة المجتمعية، دار الجامعة الجديدة، ٢٠١٠م.

١٩. الكردي، مصباح بنت محمد، تأثير المشاركة المجتمعية في المؤسسات التعليمية بمدينة الرياض، مجلة القراءة والمعرفة، ٢٠٠٦م

٢٠. المحرج، عبدالكريم، دور إدارة المدرسة الثانوية في تنمية العلاقة مع المجتمع المحلي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود.١٤٢٠هـ.

٢١. مجمع اللغة العربية. المعجم الوجيز. طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم .مصر.١٩٩٤م.

٢٢. اليونسكو، قسم السياسات التربوية والتخطيط، الإدارة التربوية على المستوى المحلي والمدرسي، الرياض، ١٩٩٦م

٢٣. إدارة التربية والتعليم بالرياض (www.riyadhedu.gov.sa)

٢٤. وزارة التربية والتعليم. قرار معالي الوزير رقم ٣٢/ ٧/ ١/ ٣٥٥٦ بتاريخ ١٧/ ١٠/ ١٤٢٠هـ.

٢٥. وزارة التربيــة والتعلـيم، الإدارة العامــة للإشــراف التربــوي، الإدارة المدرســية، صـلاحيات مـديري ومديريات المدارس، الرياض،١٤٣٢هـ.

٢٦. وزارة المعارف، موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية في مائة عام، المجلد (٣)، الطبعة٢، ٢٠٠٣م.

المراجع الأجنبية:

١. Christenson, Sandra Land Sheridan, Susan M. Schools and families: creating essential connections for learning. New York [u.a.]. Guilford Press. (٢٠٠١)

٢. Della Summers ced: Longman Dictionary of Contemporary English, Harlow, U.K. Longman Group, it ١٩٩٥, P. ١٠٣٢

٣. Dela Garza, and Others: Teaming Up```` Higher Education Business Part Reship and Alliances in The America, North American Leadership Seminar,Mexico,١٩٩٧

٤. Gordon, Molly F and Louis, Karen Seashore. Linking Parent and Community Involvement with Student Achievement: Comparing Principal and Teacher Perceptions of Stakeholder Influence. American Journal of Education, v١١٦ n١ P١–٣٢ Nov ٢٠٠٩.

٥. Khalifa, Muhammad. A "Re"-New-"ed" Paradigm in Successful Urban School Leadership: Principal as Community Leader. Educational Administration Quarterly, v٤٨ n٣ P٤٢٤–٤٦٧ Aug ٢٠١٢.

٦. Merriam Websters: Webster's Ninth New Collegiate Dictionary, Merriam Webster I.N.C,U.S.A ١٩٨٨,P.٨٥٩

٧. ٤-Mutch , Carol and Sandra, Collins. Partners in Learning: Schools' Engagement With Parents, Families, and Communities in New Zealand. School Community Journal , v٢٢ n١ P١٦٧–١٨٧ ٢٠١٢.

٨. -Patricia P. Willems and Alyssa R. Gonzalez-DeHass. School–Community Partnerships: Using Authentic Contexts to Academically Motivate Students. School Community Journal, ٢٠١٢, Vol. ٢٢, No. ٢

٩. -Russell, Kenneth A. Community Participation in School in Developing Countries: Characteristics, Method and Outcomes. Online Submission. Source: http://www.eric.ed.gov /PDFS/ED ٥١٩٢١٤. pdf, P٧٤ July ٢٠٠٩.

١٠. Sahid, Abdul. The Changing Nature of the Role of Principals in Primary and Junior Secondary Schools in South Australia Following the Introduction Local School Management (Partnerships ٢١). International Education Journal Vol ٤, No ٤, P١٤٤–١٥٣ ٢٠٠٤.

١١. Sutherland, Alison. A Ministry of Education, Industry and Community Partnership Strategy. Kairanga Journal, V٦ n١, P١١–١٥ ٢٠٠٥.

١٢. Wells John, interest, Based Negotiation Acase Study, VOL.٢B,N.٤,Public Personnel management winter,U.S.A,١٩٩٧

١٣. ١٠-Willems, Patricia P. and. Gonzalez-DeHass , Alyssa R. School Community Partnerships: Using Authentic Contexts to Academically Motivate Students. School Community Journal, Vol. ٢٢ Issue ٢, P٩–٣٠ Fall/Winter٢٠١٢.

* * *

26. Ministry of Education, Encyclopedia of the History of Education in the Kingdom of Saudi Arabia in one Hundred years, Volume 3, 2nd Edition.2003.

* * *

16. Al-Ajmi, Mohammed Hussein, Community Participation and Self-Management, Modern Library for publishing and distribution, p 3-90. 2007.
17. Ali, Osama Mohammed, the Self-Administration of the school, Alelm and Eman publishing, Egypt, 2010
18. Tahir, Rashid Ahmed, Planning for the Self-Administration of educational institutions in the light of community participation, the new university house. 2010.
19. Kurdi, Mesbah Bint Mohammed, The Impact of Community Participation in the Educational Institutions in Riyadh, magazine of Reading and Knowledge, 2006
20. Al-Mohrej, Abdul Karim, The Role of High School in the Development of the Relationship with the Local Community, Unpublished MA Thesis, Department of Education, Faculty of Social Sciences at the Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University 1420 H.
21. Arabic Language Academy. Brief Lexicon. Special edition of the Ministry of Education. Egypt 0.1994.
22. UNESCO, Department of Educational policies and planning, Educational Administration at the local and school level, Riyadh, 1996
23. Department of Education, Riyadh (www.riyadhedu.gov.sa)
24. Ministry of Education. The Minister's decision No. 32/7 / 1/3556 dated 17/10/1420 H.
25. The Ministry of Education, the General Administration of Educational Supervision, the School Administration, the Authorities of Headmasters and Headmistresses, Riyadh, 1432H .

9. Sultan, Fahd Ibn Sultan, the Reality of Cooperation between the School and the Local Community in Riyadh, a Message of Education and Psychology, pp. 83 to 122. 2008.

10. Shekhybe, Ali. Al-Sayed, Community Participation in Ambitious Education and Challenges. Paper resented to the Annual Scientific Conference of the Faculty of Education, University of Mansoura in cooperation with the Center of Cognitive Studies in Cairo, the Prospects of Educational Reform in Egypt. 23 October 2004.

11. Suraiseri, Dakhil Allah Hamad, Arif Hassan Yousef, School Administration, Intellectual Proposals, Practical Experience, and Field Trials. Dar Al-Hazem, 2003.

12. Abdin, Mohammed, and Joseph, Ahmad, Estimates of School Administrators Ramallah, and Al-Beerah, the Reality of Local Community's Participation and Desired Participation by the School Administration, Najah University Journal for Research (Humanities) Vol. (25) No.(4) , pp. 965-1004. 2011.

13. Ashour, Mohammed Ali, Director of the School 's Role in Activating the Partnership between the School and the Local Community in the Sultanate of Oman, the Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain, Vol. 11, No. 4, pp. 76 to 106. 2010.

14. Obaidat, Osama Mohammed, Partnership in education, Experience of the Hashemite Kingdom of Jordan, Journal of Studies, Number 10, pp. 71 to 96. 2008.

15. Obidtat, Dhuqat et al. Research Concept, Tools, and methods, Jordan, Dar Al-Feker Publishing. 2000.

List of References:

1. Ozzie, Ahmed. Educational Partnership is the Mainstay of Pedagogical Development. Education Sciences Journal, Vol. 11, pp. 657-671, (2007).
2. Dakhil, Abdullah Ibn Mohammed, The Community Participation Required to Activate Self-Administration in Primary Schools in Saudi Arabia, Research Center at Faculty of Education, (2009).
3. Alrdene, Fatima Hamad, Community Participation and Its Role in Solving the Problems of Modern School Administration in Saudi Arabia, An Empirical Study. Journal of the Faculty of Education in Aswan, Vol. 20, pp. 80-136 (2006).
4. Hassan, Ahmed Maher. The Role of Community Participation in the Financing of Pre-university Education, the First Scientific Conference, Education and Development in New Communities, Egypt, pp. 442-481 (5 to 6 March 2006).
5. Hassan, Mohammed Rashad, Activating the Role of Community Participation in Solving Some of the Problems of the School in Helwan Governorate, Field Study , Journal of the Future of the Arab Education, Vol. 68, pp. 113-228. 2011.
6. Johar, Ali Saleh, and Jumaah, Mohammed Hassan, Community Partnership and Education Reform in Reading the Roles of Educational Institutions of Civil Society, Modern Library, 2010.
7. Rabab, Smail Mohammed, School Administration, the New University House Publishing, Egypt, 2001.
8. Salem, Raedah Khalil. School and Community. Arab Community Library for Publishing and Distribution. 2008.

The Role of the School Administration in Activating Partnership between the School and the Local Community: "An Empirical Study"

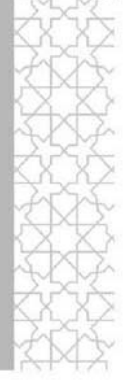
Dr. Abd Alazez bn salm Alnoh

Abstract:

This study aimed to identify the role of the school administration in activating the partnership with the local community as perceived by principals of high and middle schools in Riyadh ; the researcher used the descriptive approach in addition to well-studied questionnaire that was validated and was reliably ensured for integrity of its data, the questionnaires were distributed to members of the study and it was collected and processed statistically. The study has achieved the founding and recommendations:

First: Results

1 - The results of the study revealed that the role of the school administration in the activating the relationship with the local community came moderate with a mean (2.66) very close to weak degrees; and the importance of the role came with a high degree a mean (3.77).2 - The results of the study revealed that one area applied moderately (Student Affairs) , while the rest of the fields (field of student activity , the field of school affairs , financial affairs) apply a weak degree; and all areas were of high importance. 3 - The constraints faced by the school administration to activate the partnership with the local community came with a high degree . 4 - The study revealed that there were statistically differences at the level of significance 0.01 or less among the members of the study of public schools, and members of the study of private schools on the extent of the execution, the importance of partnership in the Student Affairs in addition to constraints faced by the community partnership. The result was in favor of the study of private schools. Second : Recommendations1 - The Ministry of Education has to find systems that will help schools to open their doors in the evening for the local community 2 - The Ministry of Education has to encourage schools to take advantage of retired teachers and has to create incentives for collaborators .3 - The Ministry of Education has to allocate some of the schools' libraries to open to the community and increase its resources.



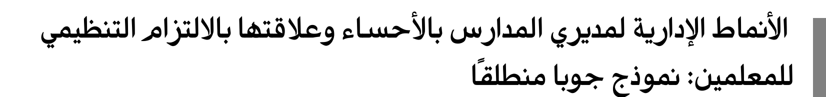
الأنماط الإدارية لمديري المدارس بالأحساء وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين: نموذج جوبا منطلقًا

أ. عبدالحميد بن عبدالله بن عبدالرحمن العبداللطيف

مشرف تربوي، وطالب دكتوراه في قسم الإدارة والتخطيط التربوي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض





الأنماط الإدارية لمديري المدارس بالأحساء وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين: نموذج جوبا منطلقًا

أ. عبدالحميد بن عبدالله بن عبدالرحمن العبداللطيف
مشرف تربوي، وطالب دكتوراه في قسم الإدارة والتخطيط التربوي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض

ملخص البحث:

يبرز النمط الإداري الذي ينتهجه مدير المنظمة كمؤثر في الجوانب المختلفة لبيئة التنظيم، لاسيما في الالتزام التنظيمي للعاملين بها، وتتناول الدراسة الحالية النمط الإداري لمدير المدرسة كأحد العوامل الهامة لمعرفة علاقتها بمستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين بالأحساء من وجهة نظرهم، انطلاقًا من نموذج جوبا في تصنيف الأنماط الإدارية لمديري المدارس. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الأنماط الإدارية الثلاثة لمديري المدارس (التنظيمي، والشخصي، والتوافقي) والالتزام التنظيمي للمعلمين بأبعاده الأربعة (الالتزام تجاه: مهنة التعليم، والمدرسة، والعمل المدرسي، والزملاء)، وقدمت الدراسة عددًا من التوصيات، أهمها تنمية سلوك مديري المدارس الذي يقوم على الاهتمام بجانب المعلمين، ويوجد ثقة متبادلة بينهم، ويؤدي إلى احترامهم، والاهتمام بمعنوياتهم، ومعاملتهم كزملاء وليسوا كمرؤوسين؛ لما له من أثر إيجابي في التزامهم التنظيمي، وفي تحقيق أهداف المدرسة.



المقدمة:

تقوم المؤسسات التربوية بدور بارز في تحقيق أهداف وتطلعات المجتمع من خلال تنمية الأفراد بصورة شاملة ومتوازنة، وتأتي مدارس التعليم العام في مقدمة تلك المؤسسات؛ نظراً لما تقوم به من أنشطة وبرامج علمية وتربوية تسعى لتنمية شخصية الطالب بجوانبها المختلفة، ويضطلع مدير المدرسة بمسؤوليات كبيرة في هذا المجال؛ لكونه القائد التربوي الذي يخطط لنجاح برامج المدرسة، وينسق جهود العاملين بها، ويستحثها نحو أداء المهام والوظائف بكفاءة وفاعلية.

وتتزايد مسؤوليات مدير المدرسة في ظل تعامله مع أفراد مختلفي الثقافات ومتعددي الاتجاهات، فهو يعمل في البيئة الاجتماعية للمدرسة مع العديد من الأفراد، كالمعلمين والإداريين والطلاب وأولياء أمورهم من جهة، ومع المسؤولين في إدارة التربية والتعليم من جهة أخرى.

وقد دعا هذا التفاعل الاجتماعي –الذي يحدث بين المدير والعاملين –المهتمين في علم الإدارة إلى دراسته وتحديد العوامل المؤثرة فيه، فوضعوا النظريات والنماذج لتفسيره وفهمه، ومن أوائل تلك النماذج في الإدارة التعليمية نموذج إيغون ج. جوبا (Egon G. Guba Model)، الذي ينظر إلى الإدارة كعملية اجتماعية، ويفترض هذا النموذج أن رجل الإدارة يمارس قوة ديناميكية من خلال مصدرين هما: السلطة التي يستمدها من النظام، والمكانة الشخصية للمدير، وبذلك ميّز نموذج جوبا بين ثلاثة أنماط للمديرين هي: النمط المعياري، والنمط الشخصي، والنمط التوافقي (فليه وعبدالمجيد، ٢٠٠٥، ص.٢١٠).

وهنا يبرز النمط الإداري الذي ينتهجه مدير المدرسة كمؤثر في المناخ التربوي، وفي جوانب البيئة التعليمية بمكوناتها المادية والبشرية، فقد أكّدت الدراسات على تأثيره في العديد من المتغيرات، كعملية صنع واتخاذ القرار: دراسة الدحام (١٩٩٢)، وفعالية المديرين: دراسة بالمر Palmer (١٩٩٥)، وأسلوب عمل المعلمين وتعاملهم مع الطلاب:

دراسة الأخرس (١٤٢٠)، والرضا الوظيفي: دراسة القحطاني (٢٠٠١)، والدافعية إلى العمل: دراسة الشوكاني (١٤٢٦)، والمناخ المدرسي: دراسة الراشد (٢٠٠٧)، وتحصيل الطلاب: دراسة تينا Tina (٢٠١٠)، وأساليب التفكير لدى المعلمين: دراسة عبدالغفار (٢٠١٠)، والسلوك الإبداعي للمعلمين: دراسة السعود والشمايلة (١٤٣١)، والثقافة المدرسية: دراسة النوح (٢٠١٢).

ولا تتوقف أهمية النمط الإداري لمدير المدرسة –كما أظهرته تلك الدراسات– عند هذا الحد بل إن تأثيره يمتد إلى الالتزام التنظيمي للمعلمين، الذي يعني مدى الإخلاص والمحبة التي يبديها المعلم تجاه المدرسة التي يعمل بها، وانعكاس ذلك على تقبّله لقيمها وأهدافها وتفانيه ورغبته القوية وجهده المتواصل في تحقيق أهدافها (رويم،٢٠١٠،ص.٩٧)، ويرى ندا (٢٠١٢) أن هذا المصطلح من أهم المتغيرات التنظيمية التي استحوذت مؤخراً على اهتمام علم النفس التنظيمي والسلوك التنظيمي (ص.٣٠٥)، كما يؤكد نعمة وآخرون (١٩٩٦) بأن هذا المفهوم أحد العوامل الهامة لنجاح المنظمات الإدارية؛ لكونه يتولى مسئولية المحافظة عليها في حالة صحية تمكنها من الاستمرار والبقاء (ص.٧٦).

مشكلة الدراسة:

إن التمعن في واقع العمل المدرسي يكشف عن اختلاف أنماط مديري المدارس وفقاً لعوامل متنوعة، منها ما يتعلق بالمدير ذاته وشخصيته ومدركاته وفلسفته وإعداده، ومنها ما يتعلق بالعاملين وخصائصهم وقدراتهم وحاجاتهم، ومنها ما يتعلق بالنظام التعليمي، ومنها ما يتعلق بالإمكانات المادية والبيئية المتوفرة وغير ذلك.

كما لاحظ الباحث ـ من خلال عمله بالإشراف التربوي ـ أن هناك شكوى متكررة من تباين الأنماط الإدارية لمديري المدارس، ومن استمرار ممارسة بعضهم لأنماط إدارية غير ملائمة، قد تنعكس سلباً على تكامل العمل المؤسسي داخل المدرسة وعلى مستوى السلوك التنظيمي للمعلمين وفي مقدمتها مستوى الالتزام التنظيمي لديهم.

ويؤيد هذا ما ذكرته أبو ندا (١٤٢٨) أن من الظواهر الشائعة في كثير من المنظمات الإدارية تذمر بعض الموظفين وقلقهم من أسلوب تعامل مديريهم معهم، وعجز هؤلاء الموظفين من المواجهة والتعبير عن ذلك، لتستمر الأوضاع في تلك المنظمات على حالها، وتظل بيئة العمل مشوبة بالقلق، مما يؤثر سلباً على العاملين ويضعف التزامهم التنظيمي (ص.٣). ويضيف القحطاني (١٤٣٣) أن المؤسسات التعليمية تعاني من بعض المظاهر غير المرغوبة لدى العاملين بها، كالتسيب والتسرب أو ترك العمل وانخفاض في جودة الأداء ومستوى الإنتاجية مما يشير إلى تدني التزامهم التنظيمي (ص.٢٧).

وحيث أشار (جرينبرج وبارون) أن من المفيد النظر إلى الالتزام التنظيمي كاتجاه تستطيع الإدارة التأثير فيه، وأنه ليس من الواجب فقط اختيار من تتوفر فيهم إمارات الالتزام بل أيضاً استخدام العديد من الاستراتيجيات التي تحسنه (حسانين، ٢٠٠٤، ص.٧٤). لذا فقد اختار الباحث النمط الإداري لمدير المدرسة كأحد العوامل التي ينبغي دراستها لمعرفة علاقتها بمستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين، معتمداً على نموذج جوبا في تصنيف الأنماط الإدارية لمديري المدارس.

إضافة إلى ما أشارت إليه عدد من الدراسات –كدراسة ندا (٢٠١٢)، ودراسة عبدالرسول (٢٠١٠)، ودراسة الغامدي (١٤٣٠)، ودراسة حسانين (٢٠٠٤) –من ندرة الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع بصفة عامة وفي التعليم العام بصفة خاصة، ففي هذا السياق يرى السميح (٢٠٠٨) أن المكتبة العربية تفتقر إلى دراسات الالتزام التنظيمي؛ وذلك لحداثة هذا المبحث نسبياً في أدبيات الإدارة، كما أن الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع في معظمها دراسات أجريت في منظمات الأعمال أو في مجال الإدارة العامة، وتتفاقم ندرة الدراسات العربية للالتزام التنظيمي في المجال التربوي، فهي بالإضافة إلى ندرتها تربوياً تناولت الالتزام التنظيمي للقيادات التربوية أو للأكاديميين في الجامعات (ص.٣٧٢)، ويؤكد عبدالرسول (٢٠١٠) على أهمية دراسة الالتزام التنظيمي

للمعلمين في المؤسسات التعليمية حيث لم ينل الاهتمام الكافي من قبل الباحثين (ص.٣٠٤).

وبناء على ما سبق فإن مشكلة الدراسة الحالية هي **دراسة العلاقة بين الأنماط الإدارية لمديري المدارس وفق نموذج جوبا والالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم بالأحساء.**

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية:

١. ما درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط الإدارية وفق نموذج جوبا من وجهة نظر المعلمين بالأحساء؟

٢. ما درجة الالتزام التنظيمي لدى المعلمين من وجهة نظرهم بالأحساء؟

٣. هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط الإدارية وفق نموذج جوبا ودرجة الالتزام التنظيمي لدى المعلمين؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

١. تحديد درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط الإدارية وفق نموذج جوبا (التنظيمي، الشخصي، التوافقي) من وجهة نظر المعلمين بالأحساء.

٢. تحديد درجة الالتزام التنظيمي لدى المعلمين بأبعاده الأربعة، (الالتزام تجاه: مهنة التعليم، المدرسة، العمل المدرسي، الزملاء)، من وجهة نظرهم بالأحساء.

٣. دراسة العلاقة بين الأنماط الإدارية لمديري المدارس وفق نموذج جوبا والالتزام التنظيمي لدى المعلمين.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الاعتبارات التالية:

١. أنها تبحث في عنصرين من أهم عناصر البيئة المدرسية، وهما مدير المدرسة والمعلم، والتفاعل التنظيمي والاجتماعي بينهما، ومحاولة التوصل إلى نتائج تطبيقية تساهم في تطوير ممارسات مديري المدارس خاصة فيما يتعلق بتعاملهم مع المعلمين.

٢. أنها يمكن أن تسهم في دعم الالتزام التنظيمي للمعلمين، في ظل الحاجة الماسة في الوقت الراهن إلى استمرار الجهود البحثية لدعم هذا الالتزام لارتباطه بمجموعة من النتائج التنظيمية والشخصية.

٣. يمكن أن تقدم هذه الدراسة تغذية راجعة لمديري المدارس عن الأنماط الإدارية السائدة لديهم، مما يساعدهم على تحسين ممارساتهم الإدارية وخاصة المتعلقة بالمعلمين.

٤. قلة الأدبيات التي تناولت الأنماط الإدارية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي في التعليم العام، لذا تأمل هذه الدراسة أن تسهم في سد النقص في هذا المجال.

٥. أنها استخدمت نموذج جوبا منطلقاً لفهم العلاقة بين الأنماط الإدارية لمديري المدارس والالتزام التنظيمي لدى المعلمين وهو موضوع تكاد تخلو منه الأدبيات العربية على حد علم الباحث.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على دراسة الأنماط الإدارية لمديري المدارس وفق نموذج جوبا وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين، وطبقت خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٤/١٤٣٣هـ على عينة عشوائية عنقودية من المعلمين بالمدارس الثانوية الحكومية النهارية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بالأحساء.

مصطلحات الدراسة:

النمط (Style): الطريقة والأسلوب (المعجم الوسيط، ١٩٩٣،ص.٩٥٥)، أو هو سلوك متكرر ومميز لشخص ما (الهواري، ٢٠٠٢، ص.٣٣٤).

النمط الإداري (Administrative Style): مجموعة الأساليب أو الطرق التي يتبعها المدير داخل التنظيم نتيجة لضغوط داخلية أو خارجية، وتترك آثارها المباشرة على سلوك العاملين في التنظيم سلباً أو إيجاباً (النمر، ١٩٩٠، ص. ٢٩٨).

نموذج جوبا (Guba Model): أحد نماذج الإدارة الذي ينظر إليها كعملية اجتماعية، ويرى أن على رجل الإدارة القيام بدور الوسيط بين مجموعتين من القوى التي توجه السلوك، هاتان القوتان هما: القوى التنظيمية (Nomothetic) والقوى الشخصية (Idiographic)، وأن هناك قوى إيجابية تعمل على تكامل المنظمة وقوى سلبية تنتج من تعارض الدور (مطاوع وحسن، ١٤١٦، ص.٦٥).

الأنماط الإدارية وفق نموذج جوبا: هو التصنيف الذي اعتمده جوبا للأنماط الإدارية للمديرين بناء على القوى المؤثرة في سلوكهم، وهذه الأنماط هي:

- النمط التنظيمي: ويسمى المعياري، ويتميز فيه سلوك رجل الإدارة بالتأكيد على تحقيق الهدف، وإتباع القواعد والتعليمات، ومركزية السلطة على حساب الأفراد، ويتميز بمراعاة جانب المنظمة، ووضع مصلحتها فوق مصلحة العاملين بها.
- النمط الشخصي: ويتميز فيه رجل الإدارة بالتأكيد على شخصية الفرد، ومراعاة الحد الأدنى من القواعد والتعليمات، مع لا مركزية السلطة، ودرجة عالية من العلاقات الشخصية مع المرؤوسين.
- النمط التوافقي: ويسمى التوفيقي أو التوليفي، وهو يجمع بين النمط التنظيمي والشخصي في موقف وسط يتميز فيه سلوك رجل الإدارة بالتركيز على تحقيق الهدف، وفي نفس الوقت يتيح المجال لتحقيق وإشباع الحاجات الشخصية، فهذا النمط يحاول أن يوفق بين مصلحة المنظمة من ناحية، وبين مصلحة الأفراد من ناحية أخرى (المعايطة، ٢٠٠٧، ص. ص. ١٧٩–١٨٠).

الالتزام التنظيمي (Organizational Commitment): استعداد الفرد لبذل درجة عالية من الجهد لصالح المنظمة التي يعمل بها، مع وجود الرغبة الحقيقية في الاستمرار داخل المنظمة وقبول أهدافها وقيمها (الكايد، ١٩٩٩، ص.١٥)، وأبعاد الالتزام التنظيمي للمعلمين في الدراسة الحالية هي:

- الالتزام نحو مهنة التعليم: اتجاه المعلمين نحو مهنتهم، واعتزازهم بها ورغبتهم بالاستمرار فيها.
- الالتزام نحو المدرسة: اعتقاد وقبول المعلمين لأهداف وقيم المدرسة، وبذلهم الجهود من أجل تلك الأهداف والقيم، والرغبة القوية لديهم للمحافظة على العضوية بها.
- الالتزام نحو العمل المدرسي: مستوى الاشتغال المادي والنفسي للمعلم بالعمل المدرسي.
- الالتزام نحو الزملاء: إحساس المعلم بالإخلاص والتعاون مع جماعة العمل داخل المدرسة.

الإطار النظري:

يناقش هذا الجزء ثلاثة عناوين رئيسية ترتبط بموضوع البحث، وهي: الأنماط الإدارية، والالتزام التنظيمي، وعلاقة الأنماط الإدارية بالالتزام التنظيمي.

(١) الأنماط الإدارية:

اهتمت نظريات التنظيم الإداري بوضع تصنيفات للأنماط الإدارية أو القيادية للمدير من منطلقات ومداخل مختلفة، ومن تلك المداخل: القيادة الإدارية السلوكية، الذي ينظر إلى القيادة بأنها مجموعة من السلوكيات يمارسها المدير أو القائد استجابة لسلوكيات الأتباع، لحثهم على تحقيق الأهداف المنوطة بهم (الغامدي،١٤٣١،ص.٤٢)، وقد تعددت النظريات القائمة على هذا المدخل، ومن ذلك دراسات جامعة متشجن، ودراسات جامعة أوهايو، ونظرية X، Y لدوجلاس مكريجور (Douglas McGrouger)، ونظرية

ليكرت (R. Likert)، ونظرية الشبكة الإدارية لبليك وموتون (Blake and Mouton)، ودراسات وايت ولبت (R. White and R. Lippit)، ويلاحظ أن هذه النظريات جميعاً تعتمد في دراستها لسلوك المدير وتحديد نمطه الإداري على بعدين أساسيين، هما: الاهتمام بالعاملين (Concern of people)، أو الاهتمام بالإنتاجية أو المهام (Concern of production)، أو الاثنين معاً (بدر، ١٩٨٢، ص.١٧٢).

إن هذين البعدين التي قامت عليها تلك الدراسات هو ما اعتمده جوبا في نموذجه، فهو يرى أن المديرين ثلاثة أنماط: نمط تنظيمي يركز على تنفيذ المهام وتحقيق أهداف المنظمة، ونمط شخصي يقدم العاملين واحتياجاتهم على أهداف العمل، ونمط توافقي يجمع بين أهداف العمل واحتياجات العاملين، لذا يمكن القول إن هذا النموذج الذي اهتم بسلوك المديرين في الإدارة التعليمية ينطلق من منظور اجتماعي للتفاعلات التي تحدث في البيئة التعليمية، معتمداً على مدخل السلوك التنظيمي.

ومن هذا الارتباط بين نموذج جوبا –الذي هو منطلق هذه الدراسة – ونظريات السلوك التنظيمي فإن من المفيد التمعن في مبادئ تلك النظريات ونتائجها فيما يخص الأنماط الإدارية للاستفادة منها في الدراسة الحالية، فدراسات متشجن ترى أن المدير الذي يهتم بالعاملين يكون في الغالب أكثر إنتاجية من المدير الذي يهتم بالعمل، وأن هذا الأخير إذا حقق نتائج مرتفعة فقد يصاحب ذلك آثاراً غير مرضية لدى العاملين نتيجة لسلوكه، مثل انخفاض معنوياتهم، واحتياجهم للرقابة المباشرة الدقيقة، وقد يؤدي ذلك إلى مظاهر سلبية، مثل: زيادة معدل دوران العمالة، وارتفاع نسبة الغياب بينهم، ولا شك أن ذلك يؤثر على كفاءة المنظمة على المدى البعيد.

وأما دراسات جامعة أوهايو فقد استخدمت قائمة من الأسئلة لوصف سلوك المديرين (Leader Behavior Description Questionnaire) (L. B. D. Q.)، وخلصت إلى أن المدير الذي يعطي اعتباراً للعاملين يوجد ثقة متبادلة بينه وبين العاملين، إلا أن نتائج هذه الدراسات لم تصل إلى تفضيل أحد النمطين في زيادة الإنتاج، إذ يتوقف ذلك على

عوامل وظروف أخرى، وقد تميزت دراسات أوهايو عن دراسات متشجن في إمكانية أن يجمع المدير بين الاهتمام بالهيكل التنظيمي والعاملين معاً، وهذا يتفق مع نظرية بليك وموتون حيث قدمت خمسة أنماط مبنية على تركيبة من القائد الذي يهتم بالإنتاج والقائد الذي يهتم بالعاملين، وترى هذه النظرية أن أفضل الأنماط هو النمط الذي يركز على مجموعة العمل ويهتم بكل من العاملين والإنتاج، وقد قامت هذه النظرية على أساس نظري أو فكري، أما دراسات ليكرت فقد اعتمدت على أبحاث ميدانية وميّزت بين أربعة أنظمة (أنماط) للمديرين، ووجدت أن أفضلها النظام الذي يثق فيه المدير بمساعديه، ويشعرهم بالحرية الكاملة في مناقشة المدير لموضوعات تتعلق بالعمل، هذا علاوة على أن المدير دائماً يأخذ بأفكار وآراء مرؤوسيه عند اتخاذ قرارات متعلقة بوحدته التنظيمية (بدر، ١٩٨٢،ص. ١٧٢–١٧٧).

ومما سبق يتضح أن النظريات السابقة التي تناولت الأنماط الإدارية تذهب إلى تفضيل النمط الإداري الذي يجمع بين الاهتمام بالعمل والعاملين؛ لما لذلك من آثار إيجابية على تحقيق أهداف المنظمة وتلبية احتياجات العاملين مما يزيد من الإنتاجية، مما يشير إلى أهمية النمط التوافقي في نموذج جوبا الذي تتناوله الدراسة الحالية.

(٢) الالتزام التنظيمي:

يعد الالتزام التنظيمي أحد أهم المتغيرات في بيئة المنظمة، وقد أكدت العديد من الأدبيات التي تناولته على أهميته وتأثيره في نجاح وتميز المنظمات الإدارية، فيرى المخلافي (٢٠٠١) أنه مفتاح أساسي ومهم في تحديد مدى انسجام العاملين مع منظماتهم، فإذا كان هناك التزام عالٍ بالمنظمة فسيكون هناك استعداد كاف لتكريس كل الجهود والتفاني في إنجاز المهام والسعي للبقاء في المنظمة والاستمرار في العمل بها، أما الالتزام التنظيمي المنخفض فستتبعه آثار سلبية ومكلفة على المنظمة كالتسرب والغياب المتكرر وغيرها (رويم، ٢٠١٠،ص.٩٧).

ويقـرر سـتيرز (Steers) أن العـاملين الأكثـر التزامـاً لـديهم رغبـة أقـوى للبقـاء فـي المنظمـة، فهـم يـستمرون بالمـساهمة فـي تحقيـق الأهـداف التنظيميـة، فـضلاً عـن استعدادهم لبذل المزيد من الجهود من أجل نجاح المنظمة، كما يؤكد براغ (Bragg) بأن العاملين يختلفون في التزامهم التنظيمي، وأن ذلك ينعكس على أدائهم، فيقول: "وقد تبين أنه يوجد عاملون في المنظمات المختلفة ذوو التزام تنظيمي جيد وآخرون دون ذلك، ولا شك أن ذوي الالتزام أفضل إنتاجية وأداء واستقراراً في العمل ممن لا يوجد لديهم هذا الالتزام" (ندا، ٢٠١٢، ص.٣٠٥ وص.٣٠٨).

ولفهم مصدر الالتزام التنظيمي فإن كثيراً من الباحثين –كما تشير سلامة (٢٠٠٣)– يتفق على وجود رؤيتين للالتزام التنظيمي هي الأشهر في أدبيات هذا الموضوع، وهما: الرؤية الفكرية التي تفترض أن منشأ الالتزام هي علاقة الموظف بالمنظمة، وبالتالي احترامها والعمل على بذل الجهد لنجاحها، والرؤية السلوكية التي ترى أن مصدر الالتزام هي مصلحة الفرد، ومحاولته الحفاظ على بقائه في المنظمة وتجنب الخسائر التي قد تنتج عند ترك المنظمة (ص.٤١).

ويمكن توضيح ثلاث مرتكزات رئيسية يقوم عليها الالتزام التنظيمي كما وضحها بوشنان (Buchanan,١٩٧٤)، وهي:

١. التماثل (Identification) ويسمى الإحساس بالانتماء، ويظهر ذلك في التعبير الإيجابي بالمنظمة، والافتخار بها، والقناعة الذاتية بأهدافها وقيمها.
٢. الاندماج (Involvement) من قبل الفرد في عمله، والذي ينبع من رضاه النفسي بأهمية الأنشطة والأدوار التي يقوم بها.
٣. الإخلاص (Loyalty) والذي يسميه البعض بالولاء، ويعبر عنه بوجود الرغبة الأكيدة عند الفرد بالاستمرار والعمل بالمنظمة في جميع الظروف والأحوال، ومضاعفة الجهد من قبل الفرد لتحقيق أهدافه وأهداف المنظمة.

وأما أبعاد الالتزام التنظيمي فقد تعددت التصنيفات التي تناولته، فمن الباحثين من قسمه لبعدين هما: الإيمان بالمنظمة، والاستمرار فيها (دراسة أبو الروس وحنونة،٢٠٠٩)، ومنهم من ينظر إلى الالتزام على أنه مكون من ثلاثة أبعاد: وجداني أو عاطفي، ومعياري، وبقائي أو استمراري (حسانين، ٢٠٠٤، والسميح،٢٠٠٨، وخليفات والملاحمة،٢٠٠٩)، وقد اختصت بعض الدراسات بتحديد أبعاد للالتزام التنظيمي في المجال المدرسي، ومنها دراسة سيليب (Celep,٢٠٠١)، فحددت هذه الأبعاد كما يلي: الالتزام تجاه المهنة، والالتزام تجاه المدرسة، والالتزام تجاه العمل المدرسي، والالتزام تجاه الزملاء، وهي الأبعاد التي اعتمدت عليها الدراسة الحالية في دراسة الالتزام التنظيمي للمعلمين.

(٣) علاقة الأنماط الإدارية بالالتزام التنظيمي:

إن أثر سلوك المدير ونمطه القيادي أو الإداري لا يستطيع أن ينكره أحد، فالنمط الإداري للمدير يمكن أن يجعل المرؤوس شخصاً كئيباً يائساً وبأداء منخفض، ومن جانب آخر يمكن لنمط المدير أن يذكي حماس المرؤوس ودافعيته وإخلاصه وولائه حتى في حالة عدم توفر الحافز المادي (المنيف، ١٤٢٠،ص٤٣٠).

وفي هذا السياق يؤكد بورتر وآخرون (Porter et al.,١٩٨٢) أن نمط القيادة الإدارية من أهم العوامل التنظيمية التي تزيد في تطوير وتعزيز الالتزام التنظيمي لدى العاملين(ص.٧٠)، كما يرى والتون (Walton,١٩٨٥) أن على المنظمة لتطوير الالتزام التنظيمي أن تتعامل بوضوح مع الأفراد العاملين، وتجعلهم يشعرون أنهم جزء لا يتجزأ من المنظمة وأهدافها، وتمارس سياسة الباب المفتوح معهم، وتطوّر كفاياتهم، وتشجعهم على العمل بروح الفريق الواحد داخل المنظمة (القحطاني،١٤٣٢،ص. ص. ٥٠-٥١).

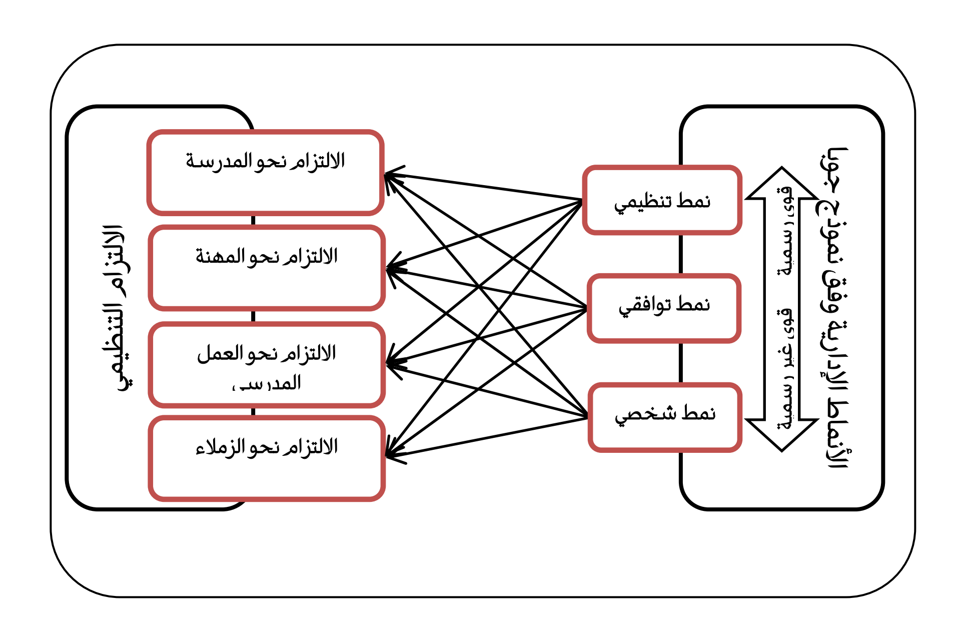
إن الآثار الإيجابية للالتزام التنظيمي على المنظمة تدعو للبحث عن أفضل الأنماط أو الأساليب التي يتبعها المدير، ليدعم ذلك الالتزام ويحافظ عليه، يقول ستيرز (Steers): إن

القيادة مسئولة مسئولية مباشرة عن ربط الموظف بالوظيفة المناسبة، وبالتالي لا يمكن تجاهل دور القيادة في عدم التزام الموظف أو ضعف علاقته بوظيفته ومنظمته (أبو ندا، ١٤٢٨، ص.١١٧).

مما سبق تتضح العلاقة بين الالتزام التنظيمي للموظف وسلوك المدير، إذا يمكن لبعض المظاهر التنظيمية التي يمارسها مديرو المدارس أن تزيد من التزام المعلمين، كإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في اتخاذ القرارات، وتشجيعهم على تقديم المقترحات لتطوير العمل المدرسي. كما أن هناك بعض المظاهر التي تنعكس سلباً على التزامهم التنظيمي كإهمال احتياجاتهم، وعدم توظيف إمكاناتهم في تطوير عمل المدرسة. واستنادًا على ما جاء في الأدبيات النظرية حاول الباحث تمثيل العلاقة بين الأنماط الإدارية لمدير المدرسة والالتزام التنظيمي للمعلمين في الشكل رقم (١).

شكل رقم (١)

العلاقة بين النمط الإداري والالتزام التنظيمي للمعلمين (نموذج الباحث



الدراسات السابقة:

يتضمن هذا القسم مراجعة لأهم الدراسات ذات الصلة بمتغيري الدراسة، وقد جرى تصنيفها إلى: دراسات تناولت الأنماط الإدارية، ودراسات تناولت الالتزام التنظيمي، ودراسات جمعت بين الأنماط الإدارية والالتزام التنظيمي، وفيما يلي تلك الدراسات مرتبة من الأقدم إلى الأحدث:

(١) دراسات تناولت الأنماط الإدارية:

هدفت دراسة الحوري وعبّاد (٢٠٠٩) إلى تحليل أثر النمط القيادي (البيروقراطي: الالتزام بالجانب الرسمي، الأدهوقراطي: المرونة والتكيف وبناء فرق العمل) على فعالية المنظمة، وقد طبق الباحثان هذه الدراسة في جامعة الزرقاء الأهلية ضمن المستويات الإدارية التالي: (نائب رئيس، مدير مركز، مدير دائرة، مساعد مدير)، واستعان الباحثان باستبانة تضمنت متغيري الدراسة بتدريج ليكرت الخماسي، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة النمط القيادي الأدهوقراطي كانت مرتفعة (٣,٤٤)، والنمط البيروقراطي متوسطة (٢,٣٤)، كما دلت النتائج على وجود أثر للنمط القيادي –كمتغير مستقل– في فعالية المنظمة –كمتغير تابع، وفسر المتغير المستقل (٥٤,٧%) من التباين في المتغير التابع.

وقامت عبدالغفار (٢٠١٠) بدراسة العلاقة بين الأنماط الإدارية وأساليب التفكير لدى مديرات المدارس الثانوية، وتحديد الفروق بين الأنماط الإدارية وأساليب التفكير باختلاف: التخصص العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، وأعدت الباحثة مقياساً لتحديد الأنماط الإدارية مكون من (٤٢) فقرة بمقياس ثلاثي، وطبقت أداة الدراسة على مديرات المدارس بمحافظة جدة، ومن أهم نتائج الدراسة أن أكثر الأنماط الإدارية شيوعاً لدى عينة الدراسة هو النمط الديموقراطي (٨٣%)، يليه النمط الأوتوقراطي (١١%)، وأخيراً الترسلي (٦%)، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين النمط الإداري الديموقراطي ونوعين من أساليب التفكير، وعلاقة سلبية بين النمط

الإداري الأوتوقراطي وثلاثة أساليب للتفكير، ولم تظهر أي علاقة بين النمط الإداري الترسلي وأساليب التفكير المحددة في أداة الدراسة .

ودار البحث في دراسة عبدالرسول (٢٠١٠) حول علاقة المشاركة في صنع القرار بالأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية في مصر، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وطبقت الاستبانة على الفئات التالية (مدير، وكيل، مدرس أول، مدرس، أخصائي اجتماعي)، وقد تضمنت (٢٥) موقفاً سلوكياً تتصل بعملية المشاركة في صنع القرار والأنماط القيادية، طلب من أفراد الدراسة الإجابة عنها بمقياس ثلاثي (دائماً، أحياناً، نادراً)، وقد أكدت الدراسة على وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى المشاركة في صنع القرار على مستوى المدرسة والنمط القيادي للمدير.

وقارنت دراسة تساينج Tsayang (٢٠١١) بين وجهة نظر فرق إدارة المدرسة (SMTs) والمعلمين حول أنماط القيادة المفضلة في بعض المدارس المختارة في بوتسوانا، واستخدمت المنهج الوصفي المقارن، وقد أجابت فرق إدارة المدرسة والمعلمون على استبانة تم اختيارها من عدة استبيانات لأنماط القيادة، وقد بينت نتائج الدراسة وجهة نظر ساحقة بأن النمط المفضل لدى أفراد الدراسة هو النوع التعاوني، واكتشفت أيضاً بأن فرق إدارة المدرسة قد بالغوا في تقييم أنفسهم بممارسة السلوكيات التعاونية أكثر مما يراها فيهم المعلمون. وذكرت الدراسة أن ذلك قد يكون بسبب التحيز العالي من قبل فرق إدارة المدرسة. وقد أوصت الدراسة أن تكون الدراسات المقارنة المستمرة لأنماط القيادة مبنية على تأملات ذاتية للإدارة المدرسية وعلى التقييمات لسلوكيات القيادة لدى المدراء من قبل المعلمين الذين يمثلون مرآة حقيقية للإدارة المدرسية. ويمكن استخدام النتائج كقاعدة لبرامج المدرسة القائمة على الإدارة ، كما أوصت بإجراء دراسة لقياس الارتباط بين القيادة المفضلة والأداء.

وأجرى السعود والشمايلة (١٤٣١) دراسة تناولت الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية في الأردن وفقاً لنظرية رنسيس ليكرت وبيان علاقتها بالسلوك الإبداعي

للمعلمين، واتبعت هذه الدراسة المنهج المسحي الارتباطي، وطبقت على فئتي المديرين والمعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة للأنماط الإدارية الثلاثة (التشاركي الديموقراطي، الاستشاري الديموقراطي، الاستبدادي التسلطي) جاءت مرتفعة، وأما نمط الاستبدادي الخير فقد جاء متوسطاً، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة موجبة بين ممارسة المديرين للأنماط الإدارية الأربعة ومستوى السلوك الإبداعي للمعلمين.

وتناولت دراسة الحمد والمحاسنة (٢٠١٢) تحليل أثر الأنماط القيادية على فعالية اتخاذ القرار، واستخدمت المنهج الوصفي وطبقت على جميع المديرين في المؤسسة العامة للضمان الاجتماعي الأردنية، واعتمدت في تحديد الأنماط القيادية على مقياس هاوس ودسلر (House and Dessler) وتوصلت إلى أن النمط القيادي الأكثر شيوعاً بين أفراد الدراسة نمط القيادة المشارك، ثم نمط القيادة التوجيهية، وتلاه نمط القيادة المساندة، وأخيراً النمط القيادي الموجه نحو الإنجاز، كما دلت على وجود أثر لجميع أنماط القيادة قيد الدراسة مع خطوات اتخاذ القرار.

وهدفت دراسة النوح (٢٠١٢) إلى التعرف على النمط القيادي لمديري المدارس الأكثر شيوعاً كما يراه مديرو المدارس ومعلموها، وعلاقة النمط القيادي لمديري المدارس بثقافة المدرسة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، معتمداً على استبانة، وكان من النتائج أن أفراد الدراسة يرون أن نمط القيادة الديموقراطي للمديرين يمارس بدرجة عالية من وجهة نظر المديرين وبدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين، ثم نمط القيادة الأوتوقراطي (بدرجة ضعيفة)، وبعده نمط القيادة الترسلي (بدرجة ضعيفة جداً)، وقد أوضحت الدراسة أن هناك علاقة طردية قوية بين نمط القيادة الديموقراطي والثقافة المدرسية، وعلاقة عكسية بين نمط القيادة الأوتوقراطي والثقافة المدرسية.

(٢) دراسات تناولت الالتزام التنظيمي:

تناولت دراسة سيليب (Celep,٢٠٠١) الالتزام التنظيمي للمعلمين في المؤسسات التعليمية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقد تضمنت الأداة التي أعدها الباحث لقياس الالتزام التنظيمي (٢٨) بنداً في ابعاد: الالتزام بالمدرسة، والالتزام بمهنة التعليم، والالتزام بالعمل التعليمي، والالتزام بالعمل الجماعي، وأجريت هذه الدراسة على معلمي المدارس الثانوية في مقاطعة زونجولداك Zonguldak أحد المقاطعات بتركيا، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٢) معلماً بالمدارس الثانوية العامة، واستخدم الباحث مقياس لوتروستيرز وموندان (١٩٧٩)، وأما الالتزام بالعمل التعليمي فقد شُكل وفقاً لمقياس مورو (١٩٨٣)، واعتمد الباحث لقياس الالتزام بالعمل مقياس شيلدون (١٩٧١)، وقد كشفت الدراسة عن وجود علاقة بين الالتزام التنظيمي واعتزاز المدرسين بأنهم جزء من المدرسة وأيضاً بجماعة العمل، كما دلت النتائج أن المدرسين لديهم التزام كبير للعمل اليومي ولمهنة التدريس، وأن هناك علاقة صداقة كبيرة بين زملاء العمل، وتبين وجود علاقة ارتباط بين أبعاد الالتزام التنظيمي الأربعة.

وأجرى حسانين (٢٠٠٤) دراسة تناولت أثر إدراك العاملين للعدالة التنظيمية على الالتزام التنظيمي، وسعت لتحديد مستوى الالتزام التنظيمي والعدالة التنظيمية، وهل يختلف هذا المستوى لدى الإداريين عنه عند التنفيذيين؟ كما هدفت لتحديد قوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين ابعاد الالتزام التنظيمي وأبعاد العدالة التنظيمية، والتعرف على العلاقة بينهما، واعتمد الباحث في قياس الالتزام التنظيمي على مقياس ألن وجون (Allen and Gohn,١٩٩٠) الذي ينظر للالتزام التنظيمي على أنه مكون من ثلاثة أبعاد (وجداني، ومعياري، وبقائي)، وقد تضمن المقياس (١٢) عبارة لكل بعد (٤) عبارات، وطبقت الاستبانة على (٣٧٨) من الإداريين والتنفيذيين بمجالس محافظة الدقهلية، ومن أبرز نتائج الدراسة فيما يتعلق بالالتزام التنظيمي: ارتفاع مستوى الالتزام التنظيمي بشكل عام لفئة الإداريين مقارنة بفئة التنفيذيين وذلك لجميع أبعاد الالتزام التنظيمي،

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ابعاد العدالة التنظيمية وأبعاد الالتزام التنظيمي.

وقام القصير (٢٠٠٦) بدراسة هدفت للتعرف على مستوى الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية العامة في دولة الإمارات العربية المتحدة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وكان عددهم (٥٩٢٠) فرداً، أخذت منه عينة عنقودية طبقية عشوائية بلغ حجمها (٥٩٠) فرداً، واستخدم مقياس الالتزام التنظيمي للمعلمين الذي استخدمه سيليب (Celep) بعد أن ترجمه الباحث وكيّفه لبيئة مدارس دولة الإمارات، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين جاء بدرجة عالية (٤,١٢ من٥)، كما أظهرت هذه الدراسة وجود علاقة ارتباط إيجابية بين مستوى الصحة التنظيمية للمدارس الثانوية العامة ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين.

وهدفت دراسة غنيم (٢٠٠٧) إلى التعرف على العلاقة بين الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية، وقد أعد الباحث استبانة تكون القسم الخاص بقياس الولاء التنظيمي من (١٨) فقرة، وكان عدد أفراد الدراسة (١٤٤) فرداً ، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الولاء التنظيمي مرتفع (المتوسط الحسابي ٣,٦٠ من٥)، ومستوى الرضا الوظيفي لدى أفراد الدراسة مرتفع (المتوسط الحسابي ٣,٥٨ من ٥)، كما بينت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي عند أعضاء هيئة التدريس (معامل الارتباط ٠,٥٩).

وقام السميح (٢٠٠٨) بدراسة تهدف للتعرف على مستوى الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي لدى مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتحديد العلاقة بين مستوى الالتزام التنظيمي والخصائص الشخصية لمديري المعاهد العلمية، والتعرف على العلاقة بين الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي لدى مديري المعاهد العلمية،

وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، وكانت عينة الدراسة (٥٢) فرداً وهم مديري المعاهد العلمية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأعد الباحث مقياس الالتزام التنظيمي بعد مراجعة عدد من مقاييسه، مثل: مقياس بوتر وزملائه (١٩٧٠)، ومقياس ماير وآلن (١٩٩٠)، ومقياس ماير وآخرون، وهو عشرون فقرة بثلاثة أبعاد (الوجداني، المستمر، والمعياري) وتدريجه خماسي، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: بلغ مستوى الالتزام التنظيمي لدى أفراد العينة درجة كبيرة جداً (٤,٥٨ من٥)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة قوية جداً بين مستوى الالتزام التنظيمي ومستوى الرضا الوظيفي (معامل الارتباط ٠,٩٥).

وأما دراسة أبو الروس وحنونة (٢٠٠٩) فقد هدفت إلى قياس العلاقة بين مستوى الإيمان بالجامعة ومستوى الرغبة في الاستمرار فيها، وقد طبقت الدراسة على عينة عددها (٣٤٠) فرداً بالجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، وقد اعتمد الباحثان في قياس الالتزام التنظيمي ببعديه (الإيمان بالجامعة، والرغبة في الاستمرار فيها) على نموذج بوتر، وقد أظهرت الدراسة أن العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة قد أظهروا بشكل عام مستوى عالٍ من الالتزام التنظيمي، وبينت النتائج كذلك وجود علاقة إيجابية بين متغير الاستمرار بالعمل (الالتزام) بالجامعة كمتغير تابع والإيمان بالجامعة كمتغير مستقل.

وهدفت دراسة خليفات والملاحمة (٢٠٠٩) إلى التعرف على الولاء التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة الأردنية، وقد صنفت الولاء التنظيمي إلى: والولاء العاطفي، والمستمر، والمعياري، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الخاصة بالأردن وعددهم (١٩٧٨) فرداً، وأما عينة الدراسة فتكونت من (٥٥٩) عضواً، واستخدمت الدراسة أداة آلين وماير للولاء التنظيمي، ومن أهم النتائج: وجود علاقة بين أبعاد الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي

لدى أعضاء هيئة التدريس، ووجود فروق في مستوى الولاء التنظيمي تعزى لمتغير الجنس والعمر ومدة الخدمة في الجامعة والكلية.

وكشفت دراسة رويم (٢٠١٠) عن واقع مستوى الولاء التنظيمي للعمال في المؤسسات المهنية بمدينة ورقلة بالجزائر، ومدى اختلاف هذا المستوى تبعاً لمتغير الجنس والعمر وسنوات الخبرة، وقد اختارت الباحثة المنهج الاستكشافي (الوصفي)، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٢١٥) فرداً من العمال بمؤسسات مهنية حكومية، وأعدت استبانة بنتها اعتمادا على مقياس بوتر وزملاءه وترجمة الردايدة ١٩٨٨، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك مستوى متوسط من الولاء التنظيمي لدى العمال بالمؤسسات المهنية بمدينة ورقلة، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء التنظيمي للعمال تبعاً للعمر، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء التنظيمي للعمال تبعاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة.

وتناولت دراسة ندا (٢٠١٢) الالتزام التنظيمي المدرسي لدى معلمي مدارس الثانوية العامة، وسعت لتحديد العلاقات بين محاور أو مكونات الالتزام التنظيمي الأربعة موضع الدراسة وهي: الالتزام تجاه المدرسة، وتجاه مهنة التدريس، وتجاه الزملاء، وتجاه العمل التدريسي، كما هدفت لبيان اختلاف ترتيب تلك المحاور من وجهة نظر أفراد الدراسة، وتحديد تأثير النواحي النطاقية (المحافظة، وحجم المدرسة) والنواحي الديموغرافية (السن، والنوع) والنواحي التنظيمية (التخصص، ومدة الخدمة) على المحاور المختلفة للالتزام التنظيمي، واعتمدت الدراسة في جمع البيانات على استبانة –استقاها الباحث من دراسة سيليب Celep,٢٠٠١– مكونة من (٢٨) سؤالاً موزعة على محاور الالتزام التنظيمي الأربعة، وكان مقياس الأداة خماسياً، وطبقت على عينة مكونة من (٤٨٠) معلماً ومعلمة بمحافظتي القاهرة والجيزة، ومن أبرز نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة بين مكونات الالتزام التنظيمي الأربعة مما يعني الصلاحية للتطبيق في مجال البحث، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين مكونات الالتزام التنظيمي

للمتغيرات التالية: المحافظة، النوع، السن، بينما لم تظهر فروقاً لتلك المكونات تعود لمتغير: نوع المدرسة، حجم المدرسة، وأما متغير التخصص فقد ظهرت الفروق للالتزام التنظيمي تجاه مهنة التدريس فقط دون بقية المكونات، وقد أوصى الباحث بدراسة الالتزام التنظيمي المدرسي، حيث تعاني الأبحاث العربية نقصاً بحثياً وفجوة عميقة تحتاج إلى المزيد من الجهود البحثية، واقترح إجراء دراسة تتناول علاقة الالتزام التنظيمي بعدد من المتغيرات ومنها نمط القيادة.

وهدفت دراسة القحطاني (١٤٣٢) إلى تحديد مستوى الالتزام التنظيمي ومستوى الثقافة التنظيمية ودرجة العلاقة بينهما من وجهة نظر المشرفات التربويات في مكاتب التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة هي استبانة مكونة من (٥٤) عبارة، منها (١٦) عبارة لقياس الالتزام التنظيمي، وطبقت أداة الدراسة على (٣١٢) مشرفة تربوية، وكان أهم النتائج أن مستوى الالتزام التنظيمي عالياً، بمتوسط حسابي (٣,٦٣ من ٥)، كما بينت وجود علاقة ارتباطية طردية وقوية (معامل الارتباط ٠,٨٤) بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي في مكاتب التربية والتعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة، وأوصت الدراسة بتعزيز الالتزام التنظيمي لدى المشرفات التربويات عن طريق الندوات وورش العمل.

وأجرى القحطاني (١٤٣٣) دراسة تناولت العلاقة بين الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت على موظفي إدارة الخدمات التعليمية بالهيئة الملكية في مدينة الجبيل الصناعية، واختار الباحث عينة عشوائية مكونة من (٢٣٢) موظفاً، وكان من أبرز ما توصلت إليه الدراسة أن مستوى الالتزام التنظيمي لدى أفراد الدراسة جاء بدرجة متوسطة (المتوسط الحسابي ٣,٣٩ من٥)، وأن هناك علاقة طردية موجبة وقوية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الثقافة التنظيمية ومستوى الالتزام الوظيفي لدى أفراد الدراسة، كما أوصى الباحث بإجراء المزيد من البحوث التي تتناول الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي.

(٣) دراسات جمعت بين الأنماط الإدارية والالتزام التنظيمي:

هدفت دراسة أبو ندا (١٤٢٨) إلى التعرف على علاقة بين بعض المتغيرات الشخصية وأنماط القيادة بالالتزام التنظيمي والشعور بالعدالة التنظيمية في الوزارات الفلسطينية في قطاع غزة، وتحديد مدى وجود فروق في الأنماط القيادية في تلك الوزارات، وقد طبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية بلغت (٦٥٢) موظفاً، يشغلون مراكز إشرافية وقيادية في تلك الوزارة، وقد استخدمت المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة، ومقياسها خماسي، وقد اعتمدت على نموذج هيرسي وبلانشارد لتحديد الأنماط القيادية ، ونموذج جوردن وزملائه (Gordon et al.,١٩٨٠) للالتزام التنظيمي الذي يحدد الالتزام من خلال الأبعاد التالية: الولاء، المسؤولية، الرغبة في العمل، الإيمان بالوزارة، وتوصلت الدراسة إلى أن الأنماط القيادية السائدة في الوزارات الفلسطينية بقطاع غزة هي: النمط الإخباري (التوجيهي)، والإقناعي (الاستشاري)، والمشارك، والتفويضي، وأن النمط المشارك هو الأكثر شيوعاً في تلك الوزارات، وبينت أن الالتزام التنظيمي لدى أفراد الدراسة كان بدرجة متوسطة وبنسبة (٦٧,٤٣%)، كما دلت النتائج على وجود علاقة بين النمط القيادي والالتزام التنظيمي في الوزارات الفلسطينية بقطاع غزة.

وأجرى حسن (٢٠٠٩) دراسة للتعرف على أثر الأنماط القيادية لرؤساء الأقسام وأثرها في الالتزام التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القادسية بالعراق، وقد صنف الباحث الأنماط القيادية في هذه الدراسة إلى: النمط القيادي المتجه نحو العمل، والنمط القيادي المتجه نحو العاملين، والنمط المتجه نحو العمل والعاملين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت استبياناً وزع على (١٣٠) فرداً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة القادسية بالعراق، وقد أظهرت النتائج أن الأنماط القيادية الثلاثة تمارس من قبل رؤساء الأقسام، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباط –لكنها ليست عالية–(٠,٦٣٣) بين النمط القيادي المتجه نحو العمل والالتزام التنظيمي، وعلاقة

ارتباط قوية (٠,٩٨٥) بين النمط القيادي المتجه نحو العاملين والالتزام التنظيمي، وعلاقة ارتباط قوية (٠,٩٧٨) بين النمط القيادي المتجه نحو العمل والعاملين من جهة والالتزام التنظيمي من جهة أخرى.

وهدفت دراسة الغامدي (١٤٣٠) للتعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس وفق الشبكة الإدارية، ومستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين، والعلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس والالتزام التنظيمي للمعلمين، وطبقت هذه الدراسة على معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي والارتباطي)، وبلغت عينة الدراسة (٣٢٥) معلماً، واعتمدت الأداة في تحديد الأنماط القيادية على شبكة بليك وموتون، وأنماطها القيادية سبعة هي: (السلبية، المتسلطة، الاجتماعية، المعتدلة، قيادة الفريق، الأبوية، المتقلبة)، واعتمد في قياس الالتزام التنظيمي على مقياس بورتر وزملائه (OCQ) وترجمة القطان،١٩٨٧، وكان من أهم النتائج أن نمط قيادة الفريق هو النمط السائد لدى مديري المدارس بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر أفراد الدراسة، ويليه الأنماط القيادة التالية على الترتيب: المعتدلة، الاجتماعية، الأبوية، المتسلطة، السلبية، المتقلبة، كما بينت النتائج أن مستوى الالتزام التنظيمي كان مرتفعاً (المتوسط الحسابي ٣,٨٥ من ٥)، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الالتزام التنظيمي والأنماط التالية: قيادة الفريق، الاجتماعية، المعتدلة. وعلاقة سالبة مع النمطين القياديين: المتسلطة، والمتقلبة، ولم تظهر النتائج علاقة دالة إحصائياً بين الالتزام التنظيمي ونمط القيادة السلبية والأبوية.

تعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تتصل بمتغيري الدراسة، يمكن ملاحظة ما يلي:

- تنوعت الدول التي طبقت فيها الدراسات السابقة، فمنها دراسات محلية ودراسات عربية ودراسات أجنبية.

- تناولت بعض الدراسات أحد المتغيرين بشكل مفرد، فاختصت دراسات بالأنماط الإدارية، وبحثت أخرى الالتزام التنظيمي فقط، كما سعت عدد من الدراسات للكشف عن علاقة أحد المتغيرين (الأنماط الإدارية أو الالتزام التنظيمي) بمتغيرات أخرى، وربط القسم الثالث من الدراسات بين الأنماط الإدارية والالتزام التنظيمي.
- تنوعت المنظمات الإدارية التي طبقت فيها الدراسات السابقة، فاهتمت بعض الدراسات بالمؤسسات الحكومية، وطبقت أخرى في مؤسسات التعليم العالي، وطبق عدد من الدراسات في مدارس التعليم العام.
- اتفقت جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي وكانت الاستبانة هي أداة جمع البيانات.
- تنوعت عينات الدراسات السابقة تبعاً لنوع المستجيبين، فشملت الأصناف التالية: المعلمين، والمديرين، وأعضاء هيئة التدريس، وموظفين بالمؤسسات وشركات حكومية.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها الأنماط الإدارية أو الالتزام التنظيمي، أو هما معاً، ولكنها تختلف مع جميع تلك الدراسات في تناولها لدراسة العلاقة بين الأنماط الإدارية لمديري المدارس والالتزام التنظيمي للمعلمين في ضوء نموذج جوبا.

وقد افادت الدراسات السابقة في العديد من الجوانب للدراسة الحالية كتحديد المتغيرات بمشكلة الدراسة والإطار النظري وبناء الاستبانة وتفسير ومناقشة النتائج.

منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لجمع بيانات ومعلومات عن الأنماط الإدارية لمديري المدارس والالتزام التنظيمي للمعلمين، وتحديد العلاقة بينهما.

مجتمع الدراسة :

مجتمع الدراسة هم معلمو المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتربية والتعليم بالأحساء، الذين يعملون بالمدارس الحكومية النهارية للبنين (تعليم العام، ونظام المقررات، وتحفيظ القرآن الكريم)، وقد بلغ عددهم (١٧٠٧) معلماً في (٦٠) مدرسة ثانوية، وفق إحصائية إدارة شئون المعلمين للفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.

عينة الدراسة :

بلغت عينة الدراسة (٢٣٢) معلمًا يمثلون ١٣,٥٩% من مجتمع الدراسة الأصلي، وهم معلمون من (١٨) مدرسة ثانوية تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة من قائمة المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالأحساء للعام ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.

أداة الدراسة :

الأداة المستخدمة في هذه الدراسة استبانة أعدها الباحث لهذا الغرض، وجهت للمعلمين لمعرفة تقديرهم لدرجة ممارسة مديري المدارس للأنماط الإدارية، وتقديرهم لدرجة التزامهم التنظيمي، وفيما يلي وصف للأداة وطريقة بنائها والتحقق من صدقها وثباتها:

وصف الأداة :

تتكون الاستبانة التي استخدمت في هذه الدراسة من قسمين رئيسيين، الأول: الأنماط الإدارية لمديري المدارس، وصنفت وفق نموذج جوبا إلى: نمط تنظيمي، ونمط شخصي، ونمط توافقي. والثاني: الالتزام التنظيمي للمعلمين، وهو في هذه الأداة أربعة أبعاد هي: الاتجاه نحو مهنة التعليم، الاتجاه نحو المدرسة، والاتجاه نحو العمل المدرسي، والاتجاه نحو الزملاء.

ويوضح الجدول رقم (١) توزيع فقرات الاستبانة على الأنماط الإدارية والالتزام التنظيمي.

جدول رقم (١) توزيع فقرات الاستبانة على الأنماط الإدارية والالتزام التنظيمي

القسم	النمط /البعد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
(١) الأنماط الإدارية	التنظيمي	١٤	١-١٤
	الشخصي	١٤	١٥-٢٨
	التوافقي	١٢	٢٩-٤٠
	المجموع	٤٠	-
(٢) أبعاد الالتزام التنظيمي	الاتجاه نحو مهنة التعليم	٨	١-٨
	الاتجاه نحو المدرسة	١١	٩-١٩
	الاتجاه نحو العمل التدريسي	٨	٢٠-٢٧
	الاتجاه نحو الزملاء	٨	٢٨-٣٥
	المجموع	٣٥	-

وطُلب من المستجيبين إبداء رأيهم حول فقرات الاستبانة بقسميها وفق الدرجات التالية: دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، ونادراً جداً، وأعطيت الأوزان (٥، ٤، ٣، ١،٢) على التوالي، ويمكن الرجوع للأداة بصورتها النهائية في الملحق رقم (١) بملاحق الدراسة.

بناء الأداة :

أعدت أداة الدراسة بعد الرجوع لعدد من الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت كل من الأنماط الإدارية والقيادية، والالتزام التنظيمي.

وقد بنيت فقرات الأنماط الإدارية لمديري المدارس وفق نموذج جوبا وأساسه النظري، كما أفادت بعض الدراسات السابقة للأنماط الإدارية والقيادية في بناء فقرات الأداة، وهي: دراسة أبوندا (١٤٢٨)، والحوري وعباد (٢٠٠٩)، وحسن (٢٠٠٩)، والسعود والشمايلة (١٤٣١).

وأما فقرات الالتزام التنظيمي فقد اعتمدت الأداة على دراسة سيليب (Celep,٢٠٠١) في تحديد الأبعاد الأربعة للالتزام التنظيمي، لمناسبة هذه الأبعاد لجوانب الالتزام التنظيمي للمعلمين، لذا فقد اعتمدت دراسة القصير (٢٠٠٦)، وندا (٢٠١٢) على هذا التصنيف.

وقد تمت الاستفادة من بعض الدراسات السابقة التي تناولت الالتزام التنظيمي، وهي: دراسة حسانين (٢٠٠٤)، والقصير (٢٠٠٦)، وغنيم (٢٠٠٧)، والسميح (٢٠٠٨).

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من الصدق الظاهري للأداة وزعت على ستة محكمين وهم: اثنان من الأساتذة بكلية التربية بجامعة الملك فيصل، وثلاثة من الأساتذة بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وأحد القيادات التربوية في إدارة التربية والتعليم بالأحساء، وقد أخذ رأي المحكمين في عبارات الاستبانة من حيث وضوح الصياغة وانتماء العبارات للنمط أو البعد الذي أدرجت فيه، وعدّلت بعض الفقرات وفقاً لآرائهم، كما أضيفت بعض الفقرات التي اقترحوها.

وللتعرف على صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسط درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة ومتوسط الدرجة الكلية للنمط أو البعد الذي تنتمي إليه.

وقد تبين من خلال دراسة تلك العلاقة أن جميع المعاملات دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يعني صدق الاتساق الداخلي لجميع الفقرات، وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الصدق، ويمكن الرجوع للجداول التي توضح ذلك في الملحق رقم (٢) بملاحق الدراسة.

ثبات أداة الدراسة :

للتأكد من ثبات أداة الدراسة استُخدم معامل ألفا كرونباخ، والجدول رقم (٢) يوضح معامل الثبات لكل نمط من الأنماط الإدارية وللأنماط الإدارية ككل، ويوضح كذلك معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد الالتزام التنظيمي وللالتزام التنظيمي ككل.

جدول رقم (٢)

قيم معامل الثبات لكل نمط /بعد وللأنماط الإدارية /الالتزام التنظيمي ككل

القسم	النمط /البعد	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
(١) الأنماط الإدارية	التنظيمي	٠,٨٠
	الشخصي	٠,٩٤
	التوافقي	٠,٩٥
	الأنماط الإدارية ككل	٠,٩٦
(٢) أبعاد الالتزام التنظيمي	الاتجاه نحو مهنة التعليم	٠,٨٩
	الاتجاه نحو المدرسة	٠,٩١
	الاتجاه نحو العمل التدريسي	٠,٨٠
	الاتجاه نحو الزملاء	٠,٩٢
	الالتزام التنظيمي ككل	٠,٩٥

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن قيم معامل الثبات للأنماط الإدارية ولأبعاد الالتزام التنظيمي تتراوح بين (٠,٨٠) و(٠,٩٦)، وأن قيمة معامل الثبات للأنماط الإدارية ككل والالتزام التنظيمي ككل متقاربة (٠,٩٦) و(٠,٩٥) وبهذا تكون درجات الثبات للأداة بقسميها عالية.

المعالجة الإحصائية:

تم تحليل البيانات تحليلاً كمياً بواسطة (حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية،٢٠) (IBM SPSS Statistics ٢٠)، باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتحديد درجة ممارسة الأنماط الإدارية ودرجة الالتزام التنظيمي (إجابة السؤالين الأول والثاني من أسئلة الدراسة).

٢. معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين الأنماط الإدارية والالتزام التنظيمي واتجاهها (إجابة السؤال الثالث من أسئلة الدراسة)، ولحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وفقراتها.

٣. معامل ثبات ألفا كرونباخ لقياس ثبات الأنماط الإدارية والالتزام التنظيمي وأبعاد.

ولتسهيل تحديد درجة ممارسة الأنماط الإدارية ودرجة الالتزام التنظيمي تم وصف قيم المتوسطات الحسابية وفق الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

متوسط ممارسة الأنماط الإدارية ودرجة الالتزام التنظيمي

قيم المتوسط	الدرجة
٤,٢١–٥	عالية جداً
٣,٤١–٤,٢٠	عالية
٢,٦١–٣,٤٠	متوسطة
١,٨١–٢,٦٠	ضعيفة
١–١,٨٠	ضعيفة جداً

وقد تم حساب طول الفئة كما يلي: طول الفئة =

$$\frac{\text{المدى}}{\text{عدد الفئات}} = \frac{(٥ - ١)}{٥} = \frac{٤}{٥} = ٠,٨$$

عرض نتائج الدراسة:

يعرض هذا الجزء نتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها، كما يلي:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط الإدارية وفق نموذج جوبا من وجهة نظر المعلمين بالأحساء؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابة المعلمين على فقرات الأنماط الإدارية، والجدول رقم (٤) يوضح النتائج.

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس للأنماط الإدارية مرتبة تنازلياً

م	النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	التنظيمي	٤,٠٩	٠,٤٧	١	عالية
٣	التوافقي	٣,٧٤	٠,٨٩	٢	عالية
٢	الشخصي	٣,٦٠	٠,٨٥	٣	عالية

يتضح من الجدول رقم (٤) أن الأنماط الإدارية الثلاثة (التنظيمي، والشخصي، والتوافقي) تُمارس من قبل مديري المدارس بدرجة عالية، بمتوسط حسابي يتراوح بين (٣,٦٠) و (٤,٠٩) وانحراف معياري بين (٠,٤٧) و(٠,٨٩)، ويلاحظ أن النمط التنظيمي جاء أولاً، ثم النمط التوافقي، وفي المرتبة الأخيرة النمط الشخصي.

وللكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس لكل نمط من الأنماط الإدارية الثلاثة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل نمط من الأنماط مرتبة تنازلياً كما يلي:

(١) النمط التنظيمي:

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط التنظيمي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٨	يحث مدير المدرسة المعلمين على إنجاز الأعمال في وقتها المحدد	٤,٤٦	٠,٦٨	١	عالية جداً
١٠	يحرص مدير المدرسة على سير العمل وفق اللوائح والأنظمة	٤,٤٣	٠,٧٣	٢	عالية جداً
١٢	يحث مدير المدرسة المعلمين على بذل مجهود أكبر في أداء المهام المدرسية	٤,٣٨	٠,٧٨	٣	عالية جداً
٩	يستمد مدير المدرسة سلطاته من مركزه الرسمي	٤,٣٤	٠,٨٦	٤	عالية جداً
٧	يركز مدير المدرسة على أهمية الوقت في إنجاز العمل المدرسي	٤,٢٩	٠,٧٧	٥	عالية جداً
٥	يعتمد مدير المدرسة على أسلوب التوثيق لكافة الإجراءات والأنشطة بالمدرسة	٤,٢٧	٠,٨٧	٦	عالية جداً
١٣	يحدد مدير المدرسة ما يجب على المعلمين القيام به	٤,١٥	٠,٩٠	٧	عالية
٦	يطبق مدير المدرسة الأنظمة والتعليمات الرسمية بدقة عالية	٤,١٢	٠,٨٥	٨	عالية
١	تتحدد سلطة مدير المدرسة في ضوء قواعد إدارية واضحة	٤,٠١	٠,٨٩	٩	عالية
٢	تتركز جميع السلطات في يد مدير المدرسة	٣,٩٨	٠,٨٦	١٠	عالية
٣	تقوم جميع العلاقات بين العاملين بالمدرسة على التسلسل الهرمي الرسمي	٣,٨٦	٠,٩٥	١١	عالية
١٤	يمارس مدير المدرسة رقابة قريبة على المعلمين حين تأدية أعمالهم	٣,٧٥	٠,٩٩	١٢	عالية
٤	يفصل مدير المدرسة بين علاقاته الشخصية وعلاقاته الوظيفية	٣,٧١	١,١١	١٣	عالية
١١	يطالب مدير المدرسة المعلمين بتنفيذ الخطط التعليمية دون مناقشة	٣,٤٨	١,١٦	١٤	عالية
–	الكلي	٤,٠٩	٠,٤٧	–	عالية

يبين الجدول رقم (٥) أن متوسط ممارسة النمط التنظيمي لدى مديري المدارس بلغ (٤,٠٩) بدرجة عالية، والانحراف المعياري (٠,٤٧)، وجاءت ست فقرات بدرجة عالية جداً وثمان فقرات بدرجة عالية.

(٢) النمط التوافقي:

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط التوافقي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٣٠	يفوض مدير المدرسة بعض الصلاحيات للعاملين معه بما يتلاءم مع إمكاناتهم	٣,٩٤	٠,٩٣	١	عالية
٢٩	يهتم مدير المدرسة بإنجاز العمل وتحقيق رضا المعلمين	٣,٩٢	١,٠٥	٢	عالية
٣٩	يحرص مدير المدرسة على تنفيذ المهام المدرسية من خلال العمل الجماعي	٣,٨٤	١,٠٧	٣	عالية
٤٠	يتابع مدير المدرسة تنفيذ المعلمين لمهامهم ويمنحهم الحرية في أسلوب الأداء	٣,٨١	١,٠٨	٤	عالية
٣٦	يتحمس مدير المدرسة لآراء المعلمين التي تخدم العمل المدرسي	٣,٨٠	١,١٧	٥	عالية
٣٤	يشجع مدير المدرسة المعلمين على حل المشكلات المدرسية	٣,٧٦	١,١١	٦	عالية
٣٥	يأخذ مدير المدرسة مقترحات المعلمين لتطوير العمل المدرسي بعين الاعتبار	٣,٧٤	١,٠٩	٧	عالية
٣٨	يوظف مدير المدرسة ميول المعلمين واتجاهاتهم في تحقيق أهداف المدرسة	٣,٧١	١,١٤	٨	عالية
٣٧	يتسم مدير المدرسة بالمرونة عند تطبيق الأنظمة والتعليمات الرسمية	٣,٦٣	١,٢٢	٩	عالية
٣١	يشترك مدير المدرسة مع المعلمين في وضع خطة العمل المدرسي	٣,٦٠	١,١٦	١٠	عالية
٣٣	يوازن مدير المدرسة في اتخاذ القرارات بين ظروف العمل والمعلمين	٣,٥٩	١,٠٤	١١	عالية
٣٢	يشرك مدير المدرسة المعلمين في صنع القرارات	٣,٤٨	١,١٧	١٢	عالية
-	الكلي	٣,٧٤	٠,٨٩	-	عالية

يتضح من الجدول رقم (٦) أن مستوى ممارسة النمط التوافقي جاءت بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣,٧٤) وانحراف معياري (٠,٨٩)، وأن جميع فقرات هذا النمط كانت بدرجة عالية.

(٣) النمط الشخصي:

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الشخصي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٢٧	يتشاور مدير المدرسة مع المعلمين عند تكليفهم بالمهام	٣,٨٠	١,٢٣	١	عالية
٢٣	يشارك مدير المدرسة المعلمين في المناسبات الاجتماعية المختلفة	٣,٧٩	١,١٣	٢	عالية
٢٦	يسعى مدير المدرسة لإشاعة روح الثقة المتبادلة بين المعلمين	٣,٧٩	١,٢٠	٢	عالية
٢٢	يتيح مدير المدرسة الفرصة للمعلمين لتطوير قدراتهم المهنية	٣,٧٥	١,١٠	٤	عالية
١٨	يفوض مدير المدرسة كثيراً من صلاحياته للعاملين معه	٣,٧٥	٠,٩٥	٥	عالية
١٩	يسمح مدير المدرسة للمعلمين بأداء المهام المدرسية بحرية	٣,٧٣	١,٠٢	٦	عالية
٢٨	يراعي مدير المدرسة ظروف المعلمين عند تأخرهم في الحضور للمدرسة	٣,٧١	١,١٤	٧	عالية
٢١	يُشعر مدير المدرسة المعلمين بمكانتهم الاجتماعية	٣,٦٩	١,١٦	٨	عالية
٢٥	يراعي مدير المدرسة ظروف المعلمين عند إسناد الأعمال المدرسية	٣,٥٩	١,٢٠	٩	عالية
١٥	يهتم مدير المدرسة بمشكلات المعلمين	٣,٥٥	١,١٤	١٠	عالية
١٦	يراعي مدير المدرسة اهتمامات المعلمين	٣,٥١	١,١٦	١١	عالية
٢٠	يدع مدير المدرسة المعلمين يشاركون في التطوير دون التدخل في توجيههم	٣,٣٧	١,١٣	١٢	متوسطة
١٧	يهتم مدير المدرسة بإشباع الحاجات الاجتماعية لجميع المعلمين	٣,٢٧	١,١٧	١٣	متوسطة
٢٤	يقدم مدير المدرسة رضا المعلمين على تحقيق أهداف المدرسة	٣,١٧	١,٣٠	١٤	متوسطة
-	الكلي	٣,٦٠	٠,٨٥	-	عالية

ويتضح أن مستوى ممارسة النمط الشخصي لدى مديري المدارس كانت بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣,٦٠) وانحراف معياري (٠,٨٥)، وقد جاءت إحدى عشرة فقرة بدرجة ممارسة عالية في حين جاءت الفقرات الثلاث المتبقية بدرجة ممارسة متوسطة.

السؤال الثاني: ما درجة الالتزام التنظيمي لدى المعلمين من وجهة نظرهم بالأحساء؟

لتحديد درجة الالتزام التنظيمي لدى المعلمين رتبت أبعاد الالتزام التنظيمي وفق المتوسط الحسابي، والجدول رقم (٨) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الالتزام التنظيمي الأربعة.

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الالتزام التنظيمي مرتبة تنازلياً ومتوسط درجة الالتزام التنظيمي ككل

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٤	الالتزام نحو الزملاء	٤٫٣٣	٠٫٦٨	١	عالية جداً
٢	الالتزام نحو المدرسة	٣٫٩٣	٠٫٧٩	٢	عالية
٣	الالتزام نحو العمل التدريسي	٣٫٨٩	٠٫٦٧	٣	عالية
١	الالتزام نحو مهنة التعليم	٣٫٦٩	٠٫٩٤	٤	عالية
–	الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي	٣٫٩٦	٠٫٦٤	–	عالية

بالنظر على الجدول رقم (٨) يتضح أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين بالأحساء جاء بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣٫٩٦) وانحراف معياري (٠٫٦٤)، وكان مستوى الالتزام نحو الزملاء بدرجة عالية جدا بمتوسط حسابي (٤٫٣٣) وانحراف معياري (٠٫٦٨)، بينما مستوى بقية أبعاد الالتزام التنظيمي (نحو المدرسة، والعمل التدريسي، والمدرسة) كان بدرجة عالية، وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣٫٦٩) و(٣٫٩٣) وانحرافاتها المعيارية بين (٠٫٦٧) و(٠٫٩٤).

ولبيان درجة الالتزام التنظيمي للأبعاد الأربعة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل بعد من الأبعاد مرتبة تنازلياً كما يلي:

(١) الالتزام نحو الزملاء:

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الالتزام نحو الزملاء مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٢٩	أفتخر بزملائي المعلمين	٤,٤٣	٠,٨٣	١	عالية جداً
٣٠	أشعر أني صديق حميم للمعلمين في المدرسة	٤,٤٣	٠,٧٥	١	عالية جداً
٣٢	أحتفظ خارج المدرسة بعلاقات طيبة مع زملائي فيها	٤,٤٣	٠,٨١	١	عالية جداً
٢٨	أشعر بالسرور حين لقائي بالمعلمين أثناء الاستراحة	٤,٤٢	٠,٧٨	٤	عالية جداً
٣٤	أتعاون مع زملائي المعلمين في إنجاز بعض المهام	٤,٣٦	٠,٧٥	٥	عالية جداً
٣٥	أتبادل مع زملائي الخبرات التعليمية بسعادة كبيرة	٤,٣١	٠,٨٨	٦	عالية جداً
٣٣	أشعر أني مقرب لمعلمي هذه المدرسة	٤,٣٠	٠,٨٥	٧	عالية جداً
٣١	أشعر أن المعلمين في هذه المدرسة هم أفضل أصدقائي	٣,٩٥	١,٠٨	٨	عالية
-	الكلي	٤,٣٣	٠,٦٨	-	عالية جداً

يبين الجدول رقم (٩) أن المتوسط الحسابي للالتزام التنظيمي تجاه الزملاء بلغ (٤,٣٣) والانحراف المعياري (٠,٦٨)، وذلك يعني أن مستوى التزام المعلمين نحو زملائهم جاء بدرجة عالية جداً، كما أن مستوى سبع فقرات من فقرات هذا البعد كانت بدرجة عالية جداً، وحصلت فقرة واحدة على مستوى درجة عالية.

(٢) الالتزام نحو المدرسة:

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الالتزام نحو المدرسة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١٩	كمعلم في هذه المدرسة أحافظ على سمعتها لدى المجتمع	٤,٣٠	٠,٩٠	١	عالية جداً
٩	أبذل جهداً كبيراً من أجل هذه المدرسة	٤,٢٣	٠,٩٢	٢	عالية جداً
١٤	مستعد لبذل مجهود أكبر من المطلوب لنجاح المدرسة	٤,٢٣	٠,٩٥	٢	عالية جداً
١٢	أهتم جداً بما تكون عليه هذه المدرسة في المستقبل	٤,٠٠	١,٠٥	٤	عالية
١٨	أقدم مصلحة العمل في المدرسة على مصلحتي الشخصية	٣,٩٧	٠,٩٨	٥	عالية
١٦	أرى أن قيمي تتفق مع قيم العمل بالمدرسة	٣,٨٥	١,١٢	٦	عالية
١٣	هذه المدرسة هي الأفضل بين المدارس التي يمكن أن أعمل بها	٣,٨٠	١,١٦	٧	عالية
١١	تدفعني هذه المدرسة لأداء عملي بأفضل ما يمكن	٣,٧٨	١,١٧	٨	عالية
١٧	أشعر بتطابق أهدافي المهنية مع أهداف هذه المدرسة	٣,٧٥	١,١٠	٩	عالية
١٠	استمتع بالحديث عن مدرستي مع الأخرين خارج المدرسة	٣,٧٠	١,١٧	١٠	عالية
١٥	أتمنى أن أقضي معظم حياتي الوظيفية بهذه المدرسة	٣,٥٩	١,٢٨	١١	عالية
-	الكلي	٣,٩٣	٠,٧٩	-	عالية

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن مستوى التزام المعلمين تجاه المدرسة كان بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣,٩٣) وانحراف معياري (٠,٧٩)، وجاء مستوى ثلاث فقرات بدرجة عالية جداً، أما الفقرات الثمان المتبقة فكانت بدرجة عالية.

(٣) الالتزام نحو العمل التدريسي:

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الالتزام نحو العمل التدريسي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٢٣	أتحمل مسؤولية الفصل كاملة أثناء وجودي فيه	٤,٤٦	٠,٨٩	١	عالية جداً
٢٠	أعطي المدرسة أحسن ما لدي في أداء العمل التدريسي	٤,٣٤	٠,٧٩	٢	عالية جداً
٢٤	أنجز أعمالي المدرسية بحماس	٤,٢٣	٠,٨٨	٣	عالية جداً
٢٧	أستمتع بالتدريس	٤,٠٩	١,٠١	٤	عالية
٢٦	أحاول عمل الأفضل للطلبة ضعاف التحصيل	٤,٠٦	٠,٩١	٥	عالية
٢١	أقضي وقتاً مع طلابي خارج الفصل لمناقشة موضوعات (نشاطات) ذات صلة بالدروس	٣,٦٧	١,١٠	٦	عالية
٢٥	أسعى للحصول على معلومات عن حياة طلبتي الأسرية	٣,٤٤	١,٢٣	٧	عالية
٢٢	أسعى لتدريس حصص إضافية تطوعية	٢,٨٠	١,٣٦	٨	متوسطة
-	الكلي	٣,٨٩	٠,٦٧	-	عالية

يوضح الجدول رقم (١١) أن مستوى الالتزام تجاه العمل التدريسي كان بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣,٨٩) وانحراف معياري (٠,٦٧)، وتنوعت مستويات هذا البعد بين درجة عالية جداً (ثلاث فقرات)، ودرجة عالية (أربع فقرات)، ودرجة متوسطة (فقرة واحدة).

(٤) الالتزام نحو مهنة التعليم:

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الالتزام نحو مهنة التعليم مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٣	أعتقد أن قيم مهنة التعليم أكثر أهمية من قيم المهن الأخرى	٤٫٢٣	١٫٠٥	١	عالية جداً
١	أفتخر بكوني معلماً	٤٫١٧	١٫١٠	٢	عالية
٢	يعد اختياري للعمل معلماً من أفضل القرارات المهنية التي اتخذتها في حياتي	٣٫٨٤	١٫٢٤	٣	عالية
٤	أعتقد أن مهنة التعليم هي الأفضل للحياة العملية	٣٫٧٦	١٫٢٤	٤	عالية
٥	أرغب في أن أصبح معروفاً مهنياً في أوساط مهنة التعليم	٣٫٦٨	١٫١٦	٥	عالية
٨	أشعر بمكانتي الاجتماعية لأنني معلم	٣٫٥٣	١٫٣٣	٦	عالية
٦	أرغب في الاستمرار في مهنة التعليم حتى لو لم تلبَ احتياجاتي الاقتصادية	٣٫٥٠	١٫٣٩	٧	عالية
٧	أتمنى مستقبلاً أن يلتحق أبنائي بالعمل في مهنة التعليم	٢٫٨٢	١٫٤٣	٨	متوسطة
–	الكلي	٣٫٦٩	٠٫٩٤	–	عالية

بالنظر إلى الجدول (١٢) يتبين أن مستوى الالتزام نحو مهنة التعليم جاء بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (٣٫٦٩) وانحراف معياري (٠٫٩٤)، أما فقرات هذا البعد فكانت واحدة درجتها عالية جداً، وأخرى متوسطة، وباقي الفقرات بدرجة عالية.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠٫٠٥) بين درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط الإدارية وفق نموذج جوبا ودرجة الالتزام التنظيمي لدى المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين الأنماط الإدارية لمديري المدارس والالتزام التنظيمي للمعلمين، ويوضح الجدول (١٣) هذه العلاقة مرتبة تنازلياً وفق علاقة الأنماط بمتوسط الالتزام التنظيمي.

جدول رقم (١٣)

معامل ارتباط بيرسون بين الأنماط الإدارية لمديري المدارس والالتزام التنظيمي للمعلمين مرتبة تنازليا وفق علاقة الأنماط بمتوسط الالتزام التنظيمي

النمط الإداري	الالتزام للمهنة	الالتزام للمدرسة	الالتزام للعمل المدرسي	الالتزام للزملاء	متوسط الالتزام التنظيمي
النمط الشخصي	**٠,٣٠	**٠,٥٠	**٠,٣٢	**٠,٢٥	**٠,٤٣
النمط التوافقي	**٠,٢٩	**٠,٤٧	**٠,٣١	**٠,٢٢	**٠,٤١
النمط التنظيمي	**٠,٢٤	**٠,٤٠	**٠,٣١	**٠,٣٣	**٠,٣٩

** دالة عند ٠,٠١

يوضح الجدول رقم (١٣) أن هناك علاقة بين الأنماط الإدارية والالتزام التنظيمي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وأن قيم معامل الارتباط متقاربة بين الأنماط الإدارية الثلاثة والالتزام التنظيمي، وكان ترتيب الأنماط في علاقتها بالالتزام التنظيمي كما يلي: النمط الشخصي (٠,٤٣)، ثم النمط التوافقي (٠,٤١)، وفي المرتبة الأخيرة النمط التنظيمي (٠,٣٩).

كما يبين الجدول رقم (١٣) أن العلاقة بين الأنماط الإدارية وأبعاد الالتزام التنظيمي جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وتتراوح قيم معامل الارتباط بين الأنماط الإدارية وأبعاد الالتزام التنظيمي الأربعة بين (٠,٢٢) و(٠,٥٠).

مناقشة النتائج وتفسيرها :

فيما يلي مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتفسيرها، ويتم عرضها وفق أسئلة الدراسة الثلاثة:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط الإدارية وفق نموذج جوبا من وجهة نظر المعلمين بالأحساء؟

كشفت نتائج إجابة السؤال الأول عن أن مديري المدارس يمارسون الأنماط الإدارية الثلاثة بدرجة عالية، وتبين أن النمط التنظيمي أكثرها ممارسة، وكانت ست

عبارات من هذا النمط تمارس بدرجة عالية جداً، مما قد يشير إلى أن المعلمين يرون أن مديري المدارس الثانوية يهتمون اهتماماً بالغاً بتطبيق الأنظمة والتعليمات الواردة إليهم من الجهات الرسمية، ويضعون مصلحة وأهداف المنظمة في المقام الأول حتى وإن تعارض ذلك مع مراعاة حاجات العاملين والاستفادة من قدراتهم وإمكاناتهم. وقد بينت إجابة السؤال الأول أيضاً أن النمط التوافقي جاء في الترتيب الثاني لممارسة الأنماط الإدارية، وهذا النمط يجمع بين الاهتمام بأهداف المنظمة وأهداف العاملين معاً. أما النمط الشخصي فجاء في الترتيب الأخير بين الأنماط الثلاثة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسن (٢٠٠٩) حيث كان النمط المتجه نحو العمل هو النمط السائد بين المديرين، ولكنها تختلف مع العديد من الدراسات، كدراسة الأغبري (١٩٩٨)، والجرب (٢٠٠٠)، والشوكاني (١٤٢٦)، وعبدالغفار (٢٠١٠)، والنوح (٢٠١٢) فقد توصلت هذه الدراسات إلى أن النمط الديموقراطي أو التشاركي كان أكثر شيوعاً لدى مديري المدارس.

إن مجيء النمط التنظيمي كأكثر الأنماط الإدارية ممارسة من وجهة نظر المعلمين بالأحساء لا يتفق مع ما تدعو إليه بعض نظريات السلوك التنظيمي، مثل نظرية بليك وموتون ونظرية ليكرت إذ تفضل تلك النظريتين السلوك الإداري الذي يركز على مجموعة العمل (الشخصي)، والسلوك الذي يهتم بكل من العاملين وأهداف التنظيم (التوافقي).

وقد يعزى تقدم النمط التنظيمي لدى مديري المدارس على غيره من الأنماط الإدارية لقناعتهم بهذا النمط من الإدارة، وأنه الأنسب لتنفيذ المهام والواجبات الإدارية، وقد يكون لكثرة الأعباء والمهام الإدارية المناطة بمديري المدارس وتنوعها مبرراً لتفضيلهم هذا النمط من أنماط الإدارة، وقد يمارس مديري المدارس هذا النمط بدرجة عالية لأنه لا يتطلب سوى بعض المهارات الإدارية لتنفيذ الأنظمة والتعليمات، دون الحاجة للمهارات القيادية التي تمكن المدير من التأثير في فريق العمل، وتشجيعهم

للمشاركة الفاعلة في العمل المدرسي، كما يمكن لنظام الرقابة وأسلوب المحاسبة التي تمارسها إدارة التعليم على مديري المدارس أثراً في الحد من ممارسة الصلاحيات الممنوحة لهم وبالتالي ممارسة النمط التنظيمي بصورة أكبر من الأنماط الإدارية الأخرى.

السؤال الثاني: ما درجة الالتزام التنظيمي لدى المعلمين من وجهة نظرهم بالأحساء؟

بيّنت نتائج إجابة السؤال الثاني أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين ككل كان بدرجة عالية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سيليب (٢٠٠١)، والقصير (٢٠٠٦)، والغامدي (١٤٣٠)، فقد توصلت تلك الدراسات إلى أن مستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين كان بدرجة عالية.

وقد ظهرت الارتفاع في مستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين بالرغم من تقدم النمط التنظيمي لدى مديري المدارس على النمط الشخصي والتوافقي الذي يكون فيهما الاهتمام بالمعلمين أكثر–كما بين ذلك جواب السؤال الأول–، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة لما يتمتع به المعلمون من انتمائهم لمهنتهم، واستعدادهم للمشاركة في الأعمال الإدارية والتربوية، ولبذل الجهود التي يمكن أن تساهم في تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية التي ينتمون لها، كما أنهم قد يتخذون لمديري المدارس العذر في تقديمهم تطبيق الأنظمة والتعليمات على مراعاة حاجات المعلمين والاهتمام بهم وإشراكهم في الأعمال التربوية والمدرسية، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأن الفروق بين الأنماط ليست عالية، وأن النمط الشخصي والتوافقي وإن تأخرا عن النمط الشخصي إلا أنهما يمارسان بدرجة عالية أيضًا.

كما أظهرت نتيجة السؤال الثاني أن مستوى الالتزام نحو الزملاء كان عالياً جداً، وقد نالت سبع فقرات من هذا البعد درجة عالية جداً، واحتلت المرتبة الأولى (بمتوسط ٤،٤٣ من ٥) الفقرات الثلاث التالية:

– أفتخر بزملائي المعلمين.

– أشعر بأني صديق حميم للمعلمين في المدرسة.

– أحتفظ خارج المدرسة بعلاقات طيبة مع زملائي فيها.

وقد يعود ارتفاع مستوى هذا البعد للعلاقات الوثيقة التي يرتبط بها المعلمون بزملائهم، واستقرارهم في مدارسهم لسنوات عديدة، وتتفق هذه النتيجة مع مفهوم علماء الاجتماع للالتزام التنظيمي، حيث يرونه امتداداً للولاء الاجتماعي المتمثل في مشاعر الفرد وولائه للمجتمع الذي يعيش فيه.

كما بينت إجابة السؤال الثاني أن بقية أبعاد الالتزام التنظيمي للمعلمين (الالتزام نحو المدرسة، والعمل التدريسي، والمهنة) جاءت بدرجة عالية، كما أن مستوى فقرات تلك الأبعاد كانت بدرجة عالية جداً، أو عالية. أما الفقرات التي جاءت بدرجة متوسطة فهي فقرتان، هما:

- أسعى لتدريس حصص إضافية تطوعية (بمتوسط ٢,٨٠ من ٥).
- أتمنى مستقبلاً أن يلتحق أبنائي بالعمل في مهنة التعليم (بمتوسط ٢,٨٢ من ٥).

ويمكن أن يكون السبب في حصول فقرة (أسعى لتدريس حصص إضافية تطوعية) على المرتبة الأخيرة من فقرات هذا البعد هو ارتفاع نصاب الحصص التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية، لذا لا يميل عدد من المعلمين لتدريس حصص إضافية تطوعية، وقد يعود ذلك إلى أن ثقافة التطوع غير منتشرة بين المعلمين، لذا لا يستشعر أهمية إعطاء حصص تطوعية للطلاب، وأن دوره بالمدرسة هو القيام بالتدريس وفق الجدول المدرسي فقط.

وأما حصول العبارة (أتمنى مستقبلاً أن يلتحق أبنائي بالعمل في مهنة التعليم) على المرتبة قبل الأخيرة، فقد يعود السبب في أن أفراد الدراسة يرون أن مهنة التدريس مهنة شاقة تتطلب الكثير من الوقت والجهد، وعلى الرغم من التزامهم بهذه المهنة إلا أنهم يأملون أن يجد أبناؤهم مهناً أخرى تتناسب مع ميولهم وتلبي احتياجاتهم، كما يمكن أن يعزى ذلك لرغبتهم بأن يخوض أبناؤهم مهناً أخرى لم يجربوها هم، وقد تشير هذه

النتيجة لعدم ارتفاع الرضا الوظيفي لدى أفراد الدراسة من المعلمين، ولعل السبب في الوصول إلى هذه النتيجة ما يشعر به المعلمون من صعوبات تواجه الملتحقين بالتدريس في الآونة الأخيرة من تأخر في التعيين وعدم توفر مدارس قريبة لهم، وما يكتنف مستقبل المقبلين على الالتحاق بمهنة التدريس من غموض في ظل عدم التنسيق بين كليات المعلمين بالجامعات من جهة ووزارة الخدمة المدنية ووزارة التربية والتعليم من جهة أخرى.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجة ممارسة مديري المدارس للأنماط الإدارية وفق نموذج جوبا ودرجة الالتزام التنظيمي لدى المعلمين؟

كشفت نتائج السؤال الثالث عن وجود علاقة بين الأنماط الإدارية الثلاثة لمديري المدارس والالتزام التنظيمي للمعلمين بأبعاده الأربعة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذه النتيجة تتفق مع كل من بورتر وآخرون (Porter et al.,١٩٨٢)، وستيرز (Steers,١٩٨٩) حيث وجدوا أن نمط القيادة الإدارية من أهم العوامل المؤثرة في الالتزام التنظيمي، وتتفق مع الدراسات التي تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين، كدراسة العظامات (٢٠٠٤)، وأبو ندا (١٤٢٨)، وحسن (٢٠٠٩).

وقد بينت إجابة هذا السؤال أيضاً أن النمط الشخصي هو أكثر الأنماط الإدارية ارتباطاً بالالتزام التنظيمي، وقد تبدو هذه النتيجة منطقية، فعندما يهتم مدير المدرسة بالمعلمين ويقيم علاقة حسنة معهم ويراعي احتياجاتهم فإن ذلك سينعكس إيجاباً على حبهم للعمل المدرسي ويزيد من رغبتهم في الاستمرار فيه وبذل ما يستطيعون من أجله. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسن (٢٠٠٩) التي أظهرت أن النمط الشخصي هو أكثر الأنماط ارتباطًا بالالتزام التنظيمي للمعلمين.

ويتبين من إجابة السؤال الثالث كذلك أن النمط التنظيمي هو أضعف الأنماط الإدارية ارتباطاً بالالتزام التنظيمي، وهذه النتيجة منطقية أيضًا، حيث يركز مدير المدرسة

في هذا النمط على اللوائح والأنظمة وتطبيقها، وتقل مشاركة المعلمين في العمل المدرسي، وبالتالي لا يؤدي هذا السلوك لدعم الالتزام التنظيمي لديهم بدرجة كبيرة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه ليكرت من أن الاهتمام بالإنتاج قد يؤدي إلى زيادة معدل دوران العمالة وزيادة نسبة الغياب، كما تتفق مع دراسة حسن (٢٠٠٩) توصلت إلى أن نمط المدير الذي يركز على العمل هو أقل الأنماط الإدارية ارتباطاً بالالتزام التنظيمي للعاملين.

وأما النمط التوافقي فقد دلت النتائج أنه يرتبط مع الالتزام التنظيمي بدرجة متوسطة بين النمطين الشخصي والتنظيمي، وتؤكد هذه النتيجة افتراض نموذج جوبا في أن النمط التوافقي يجمع بين النمط التنظيمي والشخصي، لذا كان ارتباطه بالالتزام التنظيمي بدرجة متوسطة بين النمطين الآخرين، ويتفق كذلك مع دراسة حسن (٢٠٠٩) التي بينت أن النمط الذي يجمع بين الاهتمام بالعمل والعاملين كان ارتباطه بدرجة متوسطة بين النمطين الآخرين.

وبالنظر في قيم معامل الارتباط بين الأنماط الإدارية (التنظيمي، والشخصي، والتوافقي) وأبعاد الالتزام التنظيمي الأربعة (الالتزام نحو المهنة، والمدرسة، والعمل التدريسي، والزملاء) يتبين ما يلي:

- جميع قيم معامل الارتباط بين الأنماط الإدارية وأبعاد الالتزام التنظيمي دالة إحصائياً عند (٠,٠١).

- تراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٢٢) و(٠,٥٠)، وهي قيم لا تدل على ارتباط قوي (منخفض إلى متوسط)، وقد يعزى ذلك إلى وجود العديد من المتغيرات المدرسية الأخرى التي يمكن أن تؤثر في الالتزام التنظيمي للمعلمين.

- إن الأنماط الإدارية ترتبط مع بُعد الالتزام للمدرسة بقيم أكبر تتراوح بين (٠,٤٠) و (٠,٥٠)، ويمكن أن يرجع ذلك إلى ارتباط عمل مدير المدرسة بهذا البعد بصورة أكبر من غيره من أبعاد الالتزام التنظيمي.

التوصيات :

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة يقدم الباحث عدداً من التوصيات، كما يلي:

١. تنمية سلوك مديري المدارس الذي يقوم على الاهتمام بجانب المعلمين، ويوجد ثقة متبادلة بينهم، ويؤدي إلى احترامهم، والاهتمام بمعنوياتهم، ومعاملتهم كزملاء وليسوا كمرؤوسين؛ لما له من أثر إيجابي في التزامهم التنظيمي، وفي تحقيق أهداف المدرسة.

٢. تنمية المهارات القيادية لمديري المدارس التي تمكنهم من التأثير إيجابياً في المعلمين، وتشركهم في العمل المدرسي بفاعلية.

٣. تشجيع مديري المدارس على تفويض المهام المدرسية للمعلمين، ليتمكنوا من المشاركة في المهام المدرسية، مثل: وضع خطة العمل المدرسي، وصنع القرارات.

٤. بناء علاقات تسودها الثقة بين إدارة التربية والتعليم ومديري المدارس، بحيث تعمل تلك الثقة على ممارسة الصلاحيات الممنوحة لهم وفق ضوابطها النظامية.

٥. تعزيز الالتزام التنظيمي لدى المعلمين من خلال تقديم الحوافز المادية والمعنوية لهم، لما للالتزام التنظيمي من آثار إيجابية على الفرد والمنظمة.

المقترحات:

يقترح الباحث إجراء المزيد من الدراسات للمتغيرات المدرسية التي يمكن أن تؤثر في الالتزام التنظيمي للمعلمين.

* * *

المراجع

المراجع العربية:

- أبو الروس، سامي بن علي، وحنونة، سامي بن إبراهيم (٢٠٠٩). علاقة وأثر الإيمان بالمنظمة على رغبة العاملين (الالتزام) بالاستمرار بالعمل دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، **مجلة تنمية الرافدين**، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، العراق، ع٩٥، مج٣١، ١٩٣–٢٣٣.
- أبو ندا، سامية بنت خميس (١٤٢٨). **تحليل علاقة بعض المتغيرات الشخصية وأنماط القيادة والالتزام التنظيمي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الأخرس، إبراهيم بن محمد (١٤٢٠). **النمط الإداري ومدى علاقته بأسلوبي عمل المعلمين وتعاملهم مع الطلاب داخل الفصل الدراسي**، دراسة ميدانية في المدارس الثانوية في مدينة أبها وضواحيها، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الأغبري، عبد الصمد بن قائد (١٩٩٨). دراسة استطلاعية حول الأنماط القيادية السائدة من وجهة نظر عينة من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**، الكويت، ع٨٨، السنة٢٣، ٩٩–١٢٧.
- بدر، حامد بن أحمد (١٩٨٢). **السلوك التنظيمي**، دار القلم: الكويت.
- الجرب، محمد بن الحسن (٢٠٠٠). **الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين إلى العمل من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.
- حسانين، جاد الرب بن عبدالسميع (٢٠٠٤). أثر إدراك العاملين للعدالة التنظيمية على الالتزام التنظيمي، دراسة تطبيقية، **مجلة البحوث التجارية**، كلية التجارة، جامعة الزقازيق، مصر، مج٢٦، ع٢، ٧١–١٣٠.

- حسن، عبدالله بن كاظم (٢٠٠٩). الأنماط القيادية لرؤساء الأقسام وأثرها في الالتزام التنظيمي– دراسة استطلاعية لآراء عينة من تدريسي كلية التربية بجامعة القادسية، **مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية**، العراق، مج٢، ع١٤، ١٥٥–١٥٨.
- الحمد، حسين بن سليمان، والمحاسنة، محمد بن عبدالرحيم (٢٠١٢). أثر الأنماط القيادية على فعالية اتخاذ القرار دراسة ميدانية في المؤسسة العامة للضمان الاجتماعي الأردنية. **مجلة مؤتة للبحوث الدراسات**. سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، مج٢٧، ع١، ٣٧–٨٠.
- الحوري، سليمان بن شلاش، وعبّاد، جمعة بن محمود (٢٠٠٩). أثر النمط القيادي على فعالية المنظمة دراسة ميدانية في جامعة الزرقاء الأهلية، **المجلة المصرية للدراسات التجارية**، مصر، مج٣٣، ٣٦١– ٣٩٣
- خليفات، عبدالفتاح بن صالح، و الملاحمة، منى بنت خلف (٢٠٠٩). الولاء التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة الأردنية، **مجلة جامعة دمشق**، دمشق، مج٢٥، ع٣و٤.
- الدحام، محمد بن عبدالكريم (١٩٩٢). **علاقة النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض بعملية اتخاذ القرار من وجهة نظر مديري تلك المدارس ومعلميها**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الراشد، أحمد بن عبدالعزيز (٢٠٠٧). تأثير النمط القيادي لمدير المدرسة على المناخ المدرسي والصفي في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإسكندرية، مصر مج١٧، ع٢.
- رويم، فايزة (٢٠١٠). واقع الولاء التنظيمي في المؤسسات المهنية، دراسة ميدانية بمدينة ورقلة، **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، الجزائر، ع٥، ٩٦–١١٨.
- السعود، راتب، والشمايلة، معن (١٤٣١). الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية في الأردن وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين، **مجلة جامعة الملك سعود**، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، م٢٢، الرياض، ١٦٧–٢٠٥.

- سلامة، عادل بن عبدالفتاح (١٩٩٩). الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بكلية جامعة عين شمس دراسة ميدانية، **مجلة كلية التربية**، القاهرة، ج١، ع٢٣.
- السميح، عبدالمحسن بن محمد (٢٠٠٨). الالتزام التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المعاهد العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، **مجلة قطاع الدراسات التربوية**، جامعة الأزهر، القاهرة، ع٢، ٣٦١– ٤١٠.
- الشوكاني، عبد الله بن ناصر (١٤٢٦). **العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي حسب نموذج هرسي وبلانشارد وبين دافعية المعلمين للإنجاز**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- عبدالرسول، محمود أبو النور (٢٠١٠). علاقة المشاركة في صنع القرار بالأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية في مصر دراسة ميدانية، **مجلة التربية**، مصر، م١٣، ع٢٧، ١٠٣–١٥٦.
- عبدالغفار، نورة (٢٠١٠). الأنماط الإدارية وعلاقتها بأساليب التفكير لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة جدة، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، المملكة العربية السعودية، مج٤، ع٢، ١٥٩– ١٩٦.
- العظامات، خلف بن دهر (٢٠٠٤). **درجة ممارسة السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم في الأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام التابعين لهم**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان.
- الغامدي، سعيد بن محمد آل عاتق (١٤٣٠). **النمط القيادي لمدير المدرسة وأثره على الالتزام التنظيمي للمعلمين بالمدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة باستخدام نظرية الشبكة الإدارية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- غنيم، يوسف. (٢٠٠٧) العلاقة بين الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية، مجلة جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، **سلسلة العلوم الإنسانية**، مج٩، ع٢، ٣٣–٦٦.

- فليه، فاروق بن عبده، و عبدالمجيد، السيد محمد (٢٠٠٥). **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- القحطاني، ظافر بن بداح (٢٠٠١). **أنماط القيادة وأثرها على الرضا الوظيفي دراسة ميدانية تحليلية على مدارس الحرس الوطني بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- القحطاني، عايض بن عبدالله (١٤٣٣). **الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لموظفي إدارة الخدمات التعليمية بالهيئة الملكية في مدينة الجبيل الصناعية**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- القحطاني، نورة بنت عبدالعزيز (١٤٣٢). **الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي في مكاتب التربية والتعليم للبنات بالرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- القصير، أحمد بن محمد (٢٠٠٦). **مستوى الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية العامة في دولة الإمارات العربية المتحدة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان.
- الكايد، جعفر أحمد (١٩٩٩). **الولاء التنظيمي في الجامعات الرسمية الأردنية: دراسة ميدانية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
- مطاوع، إبراهيم عصمت وحسن، أمينة أحمد (١٤١٦). **الأصول الإدارية للتربية**، ط٣، دار الشروق: جدة.
- المعايطة، عبدالعزيز عطا الله (٢٠٠٧). **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، ط١، دار الحامد للنشر: عمّان.
- المنيف، إبراهيم بن عبدالله (١٤٢٠). **تطور الفكر الإداري المعاصر**، ط٢، آفاق الإبداع للنشر والإعلام: الرياض.

▪ نـدا، فـوزي شـعبان (٢٠١٢). قيـاس الالتـزام التنظيمـي المدرسـي وعلاقتـه ببعض المتغيـرات النطاقيـة والتنظيميـة والديموغرافيـة لـدى معلمـي مـدارس الثـانوي العـام بالقـاهرة والجيـزة، **المجلـة العلميـة للاقتصاد والتجارة**، مصر، ع٢، ٣٠٣ – ٣٥٣.

▪ نعمـة، عبـاس، وآخـرون (١٩٩٦). الالتـزام التنظيمـي وفعاليـة المنظمـة، دراسـة مقارنـة بـين الكليـات العلمية والإنسانية في جامعة بغداد، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ع٣١، ٧٤–١٠٥.

▪ النمر، سعود (١٩٩٠). **السلوك الإداري**، مطابع جامعة الملك سعود: الرياض.

▪ النـوح، عبـدالعزيز سـالم (٢٠١٢). الأنمـاط القياديـة لمـديري المـدارس المتوسـطة والثانويـة وعلاقتها بالثقافة المدرسية، دراسة ميدانية تحليلية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها: مصر، مج ٢٣، ع٩١، ١٢٥ – ١٥٩.

▪ الهـواري، سـيد (٢٠٠٢). **الإدارة: الأصـول والأسـس العلميـة للقـرن الحـادي والعـشرين**، مكتبـة عـين شمس: القاهرة.

المراجع الأجنبية:

▪ Buchanan, B. (١٩٧٤). Building Organizational Commitment: The Socialization of Manager in Work Organizations. Administration Science Quarterly, ١٩, ٥٣٣–٥٤٧.

▪ Celep , Cevat. (٢٠٠١). Teachers' Organizational Commitment in Educational Organizations. National Forum of Teacher. Education Journal, V(١٠E) N(٣).

▪ Palmer, R. (١٩٩٥). The Relationship between Principals Leadership Style and Faculty Perception of Principals Effectiveness, DAI, The University of Mississippi.

▪ Porter, L.; Steers, R. & Mowday, R. (١٩٨٢). "Organizational Commitment, Job Satisfaction and Turnover Among Psychiatric Technicians", Journal of Applied Psychology, ٥٩, ٦٠٣- ٦٠٩.

- Tina. Robinson. (٢٠١٠). Examining the impact of leadership style and school climate on student Achievement. ProQuest. PhD. Dissertation. Old Dominion University.
- Tsayang, Gabatshwane. (٢٠١١). A Comparative Analysis of SMTs (School Management Teams) and Teachers Perceived Preferred Leadership Style : A Case of Selected Primary Schools in Botswana. David publishing. B ٣ . ٣٨٢-٣٩٢.
- Walton, Richard (١٩٨٥). From control to commitment in the workplace, Harvard Business Review; Business Source Complete. Mar/Apr٨٥, Vol. ٦٣ Issue ٢, ٧٧-٨٤.

* * *

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (١)

أداة الدراسة في صورتها النهائية

أولا: الأنماط الإدارية:

نوع النمط	م	العبارات	دائماً (٥)	غالباً (٤)	أحياناً (٣)	نادراً (٢)	نادراً جداً (١)
(١) النمط التنظيمي	١	تتحدد سلطة مدير المدرسة في ضوء قواعد إدارية واضحة					
	٢	تتركز جميع السلطات في يد مدير المدرسة					
	٣	تقوم جميع العلاقات بين العاملين بالمدرسة على التسلسل الهرمي الرسمي					
	٤	يفصل مدير المدرسة بين علاقاته الشخصية وعلاقاته الوظيفية					
	٥	يعتمد مدير المدرسة على أسلوب التوثيق لكافة الإجراءات والأنشطة بالمدرسة					
	٦	يطبق مدير المدرسة الأنظمة والتعليمات الرسمية بدقة عالية					
	٧	يركز مدير المدرسة على أهمية الوقت في إنجاز العمل المدرسي					
	٨	يحث مدير المدرسة المعلمين على إنجاز الأعمال في وقتها المحدد					
	٩	يستمد مدير المدرسة سلطاته من مركزه الرسمي					
	١٠	يحرص مدير المدرسة على سير العمل وفق اللوائح والأنظمة					
	١١	يطالب مدير المدرسة المعلمين بتنفيذ الخطط التعليمية دون مناقشة					
	١٢	يحث مدير المدرسة المعلمين على بذل مجهود أكبر في أداء المهام المدرسية					
	١٣	يحدد مدير المدرسة ما يجب على المعلمين القيام به					
	١٤	يمارس مدير المدرسة رقابة قريبة على المعلمين حين تأدية أعمالهم					

نوع النمط	م	العبارات	دائماً (٥)	غالباً (٤)	أحياناً (٣)	نادراً (٢)	نادراً جداً (١)
(٢) النمط الشخصي	١٥	يهتم مدير المدرسة بمشكلات المعلمين					
	١٦	يراعي مدير المدرسة اهتمامات المعلمين					
	١٧	يهتم مدير المدرسة بإشباع الحاجات الاجتماعية لجميع المعلمين					
	١٨	يفوض مدير المدرسة كثيراً من صلاحياته للعاملين معه					
	١٩	يسمح مدير المدرسة للمعلمين بأداء المهام المدرسية بحرية					
	٢٠	يدع مدير المدرسة المعلمين يشاركون في التطوير دون التدخل في توجيههم					
	٢١	يُشعر مدير المدرسة المعلمين بمكانتهم الاجتماعية					
	٢٢	يتيح مدير المدرسة الفرصة للمعلمين لتطوير قدراتهم المهنية					
	٢٣	يشارك مدير المدرسة المعلمين في المناسبات الاجتماعية المختلفة					
	٢٤	يقدم مدير المدرسة رضا المعلمين على تحقيق أهداف المدرسة					
	٢٥	يراعي مدير المدرسة ظروف المعلمين عند إسناد الأعمال المدرسية					
	٢٦	يسعى مدير المدرسة لإشاعة روح الثقة المتبادلة بين المعلمين					
	٢٧	يتشاور مدير المدرسة مع المعلمين عند تكليفهم بالمهام					
	٢٨	يراعي مدير المدرسة ظروف المعلمين عند تأخرهم في الحضور للمدرسة					
(٣) النمط التوافقي	٢٩	يهتم مدير المدرسة بإنجاز العمل وتحقيق رضا المعلمين					
	٣٠	يفوض مدير المدرسة بعض الصلاحيات للعاملين معه بما يتلاءم مع إمكاناتهم					
	٣١	يشترك مدير المدرسة مع المعلمين في وضع خطة العمل المدرسي					
	٣٢	يشرك مدير المدرسة المعلمين في صنع القرارات					
	٣٣	يوازن مدير المدرسة في اتخاذ القرارات بين ظروف العمل والمعلمين					

نوع النمط	م	العبارات	دائماً (٥)	غالباً (٤)	أحياناً (٣)	نادراً (٢)	نادراً جداً (١)
	٣٤	يشجع مدير المدرسة المعلمين على حل المشكلات المدرسية					
	٣٥	يأخذ مدير المدرسة مقترحات المعلمين لتطوير العمل المدرسي بعين الاعتبار					
	٣٦	يتحمس مدير المدرسة لآراء المعلمين التي تخدم العمل المدرسي					
	٣٧	يتسم مدير المدرسة بالمرونة عند تطبيق الأنظمة والتعليمات الرسمية					
	٣٨	يوظف مدير المدرسة ميول المعلمين واتجاهاتهم في تحقيق أهداف المدرسة					
	٣٩	يحرص مدير المدرسة على تنفيذ المهام المدرسية من خلال العمل الجماعي					
	٤٠	يتابع مدير المدرسة تنفيذ المعلمين لمهامهم ويمنحهم الحرية في أسلوب الأداء					

ثانياً: الالتزام التنظيمي

البعد	م	العبارات	دائماً (٥)	غالباً (٤)	أحياناً (٣)	نادراً (٢)	نادراً جداً (١)
(١) الاتجاه لمهنة التعليم	١	أفتخر بكوني معلماً					
	٢	يعد اختياري للعمل معلماً من أفضل القرارات المهنية التي اتخذتها في حياتي					
	٣	أعتقد أن قيم مهنة التعليم أكثر أهمية من قيم المهن الأخرى					
	٤	أعتقد أن مهنة التعليم هي الأفضل للحياة العملية					
	٥	أرغب في أن أصبح معروفاً مهنياً في أوساط مهنة التعليم					
	٦	أرغب في الاستمرار في مهنة التعليم حتى لو لم تلبَ احتياجاتي الاقتصادية					
	٧	أتمنى مستقبلاً أن يلتحق أبنائي بالعمل في مهنة التعليم.					
	٨	أشعر بمكانتي الاجتماعية لأنني معلم					

البعد	م	العبارات	دائماً (٥)	غالباً (٤)	أحياناً (٣)	نادراً (٢)	نادراً جداً (١)
(٢) الاتجاه للمدرسة	٩	أبذل جهداً كبيراً من أجل هذه المدرسة					
	١٠	استمتع بالحديث عن مدرستي مع الأخرين خارج المدرسة					
	١١	تدفعني هذه المدرسة لأداء عملي بأفضل ما يمكن					
	١٢	أهتم جداً بما تكون عليه هذه المدرسة في المستقبل					
	١٣	هذه المدرسة هي الأفضل بين المدارس التي يمكن أن أعمل بها					
	١٤	مستعد لبذل مجهود أكبر من المطلوب لنجاح المدرسة					
	١٥	أتمنى أن أقضي معظم حياتي الوظيفية بهذه المدرسة					
	١٦	أرى أن قيمي تتفق مع قيم العمل بالمدرسة					
	١٧	أشعر بتطابق أهدافي المهنية مع أهداف هذه المدرسة					
	١٨	أقدم مصلحة العمل في المدرسة على مصلحتي الشخصية					
	١٩	كمعلم في هذه المدرسة أحافظ على سمعتها لدى المجتمع					
(٣) الاتجاه للعمل المدرسي	٢٠	أعطي المدرسة أحسن ما لدي في أداء العمل التدريسي					
	٢١	أقضي وقتاً مع طلابي خارج الفصل لمناقشة موضوعات (نشاطات) ذات صلة بالدروس					
	٢٢	أسعى لتدريس حصص إضافية تطوعية					
	٢٣	أتحمل مسؤولية الفصل كاملة أثناء وجودي فيه					
	٢٤	أنجز أعمالي المدرسية بحماس					
	٢٥	أسعى للحصول على معلومات عن حياة طلبتي الأسرية					
	٢٦	أحاول عمل الأفضل للطلبة ضعاف التحصيل					
	٢٧	أستمتع بالتدريس					

البعد	م	العبارات	دائماً (٥)	غالباً (٤)	أحياناً (٣)	نادراً (٢)	نادراً جداً (١)
(٤) الاتجاه للزملاء	٢٨	أشعر بالسرور حين لقائي بالمعلمين أثناء الاستراحة					
	٢٩	أفتخر بزملائي المعلمين					
	٣٠	أشعر أني صديق حميم للمعلمين في المدرسة					
	٣١	أشعر أن المعلمين في هذه المدرسة هم أفضل أصدقائي					
	٣٢	أحتفظ خارج المدرسة بعلاقات طيبة مع زملائي فيها					
	٣٣	أشعر أني مقرب لمعلمي هذه المدرسة					
	٣٤	أتعاون مع زملائي المعلمين في إنجاز بعض المهام					
	٣٥	أتبادل مع زملائي الخبرات التعليمية بسعادة كبيرة					

الملحق رقم (٢)

الصدق الداخلي لفقرات الاستبانة

قيم معامل ارتباط بيرسون بين متوسط درجة كل فقرة من فقرات الأنماط الإدارية ومتوسط الدرجة الكلية للنمط الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط للنمط الذي تنتمي إليه	رقم الفقرة	معامل الارتباط للنمط الذي تنتمي إليه	رقم الفقرة	معامل الارتباط للنمط الذي تنتمي إليه	رقم الفقرة	معامل الارتباط للنمط الذي تنتمي إليه
١	٠,٥٨٩**	١١	٠,٦١٠**	٢١	٠,٨١٢**	٣١	٠,٧٧٣**
٢	٠,٣٤٠**	١٢	٠,٢٤٨**	٢٢	٠,٧٨٤**	٣٢	٠,٨٢٠**
٣	٠,٥٣١**	١٣	٠,٥٦٤**	٢٣	٠,٦٩٥**	٣٣	٠,٨٠٢**
٤	٠,٥٣٢**	١٤	٠,٦١٠**	٢٤	٠,٥٩٣**	٣٤	٠,٨١٧**
٥	٠,٦٢٠**	١٥	٠,٧٨٣**	٢٥	٠,٨٢٦**	٣٥	٠,٨٣٤**
٦	٠,٧٢٤**	١٦	٠,٨٥١**	٢٦	٠,٨٤٠**	٣٦	٠,٨٥٣**
٧	٠,٦٦٩**	١٧	٠,٨٢٤**	٢٧	٠,٨٣٠**	٣٧	٠,٨١٣**
٨	٠,٦٣٩**	١٨	٠,٣٩٤**	٢٨	٠,٧٢١**	٣٨	٠,٨٢١**
٩	٠,٥٣٢**	١٩	٠,٧٦٠**	٢٩	٠,٨٠٥**	٣٩	٠,٨١٢**
١٠	٠,٥٨٩**	٢٠	٠,٦٢٠**	٣٠	٠,٧٣٨**	٤٠	٠,٧٨٣**

** دالة عند ٠,٠١

قيم معامل ارتباط بيرسون بين متوسط درجة كل فقرة من فقرات الالتزام التنظيمي ومتوسط الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط للنمط الذي تنتمي إليه	رقم الفقرة	معامل الارتباط للنمط الذي تنتمي إليه	رقم الفقرة	معامل الارتباط للنمط الذي تنتمي إليه	رقم الفقرة	معامل الارتباط للنمط الذي تنتمي إليه
١	٠,٧٤٩**	١٠	٠,٨٣٠**	١٩	٠,٦٤٩**	٢٨	٠,٦٧٤**
٢	٠,٨٣٥**	١١	٠,٨٠٦**	٢٠	٠,٥٧٨**	٢٩	٠,٧٩٩**
٣	٠,٦١٢**	١٢	٠,٧٣٠**	٢١	٠,٧٠٠**	٣٠	٠,٨٢٥**
٤	٠,٧٨١**	١٣	٠,٧٣٦**	٢٢	٠,٥٧٢**	٣١	٠,٨٠٧**
٥	٠,٦٧٤**	١٤	٠,٦٧٠**	٢٣	٠,٤٩١**	٣٢	٠,٧٩٠**
٦	٠,٨٠٤**	١٥	٠,٧٦٢**	٢٤	٠,٦٩٢**	٣٣	٠,٧٨٩**
٧	٠,٧٢٧**	١٦	٠,٧١١**	٢٥	٠,٥٨٦**	٣٤	٠,٧٦٣**
٨	٠,٧٤٣**	١٧	٠,٧٦٢**	٢٦	٠,٦٤٨**	٣٥	٠,٨٠٢**
٩	٠٠,٥٦٤**	١٨	٠,٥٤٥**	٢٧	٠,٦٢٨**		

** دالة عند ٠,٠١

- Al-Nemer, Saud (1990). **Managerial Behavior**, King Saud University Press, Riyadh.
- Al-Noah, Abdul-Aziz Salem (2012). Leadership Patterns of Intermediate & Secondary Schools Principals & their Relationship with School Culture: an Analytical Field Study, **Journal of College of Education**, Banha University, Egypt, Vol.23, issue 91, 125-159.
- Al-Hawari, Saied (2002). **Administration: Scientific Rules & Principles for the Twentieth Millennium**, Ein Shamus Bookstore, Cairo.

* * *

Girls in Riyadh, unpublished master dissertation, post-graduate studies, Amman Arab University for Post-graduate Studies, Amman.

- Al-Gasser, Ahmed bin Mohammad (2006**). Level of the Directorial Health at Public Secondary Schools in United Arab Emirates, and its Relationship with Organizational Commitment of Teachers**, unpublished doctorate thesis, post-graduate studies, Amman Arab University for Post-graduate Studies, Amman.
- Al-Kaid, Jafar Ahmed (1999). **Organizational Commitment at Jordanian Official Universities**: **a Field Study in view of the Teaching Staff**, unpublished master dissertation, faculty of economics & administrative studies, Al-Yarmouk University, Erbid, Jordan.
- Motaoa, Ibrahim Asmet & Hassan, Amina Ahmed (1416). **Management Principles of Education**, edition 3, Dar Al-Sharouk, Jeddah.
- Al-Maidah, Abdul-Aziz Attalla (2007). **School Management in Light of Administrative Modern Thought**, edition 1, Dar Al-Hammed Printing Press, Amman.
- Al-Monaif, Ibrahim Abdullah (1420). **Development of Contemporary Administrative Notion,** edition 3, Afaq Al-Ebdaa Printing & Information, Riyadh.
- Nada, Fawazi Shaaban (2012). Measurement of School Organizational Commitment & its Relationship with some Occupational, Directional & Demographic Variables of Public Secondary School Teachers in Cairo & Jezah, **Scientific Journal of Economics & Commerce**, Egypt, issue 2, 303-353.
- Nemah, Abbas, et al. (1996). Organizational Commitment & the Efficacy of Organization, a Comparative Study amongst Scientific & Humanitarian Colleges at Baghdad University, **Journal of Arab Universities Union**, issue 31, 74-105.

- Al-Athamat, Khalf bin Dahr (2004). **Degree of Leadership Behavior Practicing for Education Principals in Jordan & its Relationship with Job Satisfaction & Organizational Commitment of Departments Managers**, unpublished doctorate thesis, educational college for post-graduate studies, Amman Arab University for Post-graduate Studies, Amman.
- Al-Gameidi, Saied Ibn Mohammad Al-Atiq (1430). **School Principal Leadership Pattern & its Impact on Organizational Obligation for Public Secondary Schools Teachers, Jeddah Province, Applying of Administrative Network Theory**, unpublished master dissertation, faculty of education, Om-Alqura University, Makkah, Kingdom of Saudi Arabia.
- Gonium, Yusuf (2007). The Relationship between Job Contentment & Organizational Commitment for the Teaching Staff at Al-Najah National University, Journal of Al-Azhr University, Gaza, Palestine, **Series on Human Studies**, Vol. 9, issue 2, 33-66.
- Falia, Farouq Ibn Abdu, & Abdul-Hammed, Al-Saied Mohammad (2005). **Organizational Behavior for Educational Institutions Management**, Dar Al-Masira Printing Press, Amman.
- Al-Guhtani, Zafer bin Badah (2001). **Leadership Patterns & their Impact on Job Satisfaction: a Field Study on National Guards Schools, Riyadh city**, unpublished master dissertation, faculty of education, King Saud University, Riyadh.
- Al-Guhtani, Aide bin Abdullah (1433**). Organizational Culture & its Relationship with Organizational Commitment of the Workers of Educational Service Management at Royal Commission, Jubail industrial city**, college of social studies, Imam Mohammad bin Saud Islamic University, Riyadh.
- Al-Guhtani, Norah bint Abdul-Aziz (1432). **Organizational Culture & its Relationship with Organizational Commitment at Education Offices for**

- Reim, Faizah (2010). Reality of Organizational Commitment in professional institutions: a field study at Wargla city, **Journal of Psycho & Educational Studies**, lab of psychological & educational practices, Algeria, Vol. 5, 96-118.
- Al-Saud, Ratib, & Al-Shamalia, Mein (1431). Administrative Patterns of High Schools Principals in Jordan & their relationships with Innovative Behavior of the Teachers, **Journal of King Saud University,** educational sciences & Islamic studies (1), Vol. 22, Riyadh, 167-205.
- Salama, Adel Ibn Abdul-Fatah (1999). Organizational Commitment & Job Satisfaction for Teaching Staff, Ein Shams University: a field study, **Journal of College of Education**, Cairo, Vol. 1, 23.
- Al-Semaih, Abdul-Mohesin bin Mohammad (2008). Organizational Commitment & Job Satisfaction of the Principals of Scientific Institutes, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, **Journal of Educational Sector Studies**, Al-Azhr University, Cairo, 361-410.
- Al-Shokani, Abdullah Ibn Nasser (1426). **The Relationship between the School Principal Leadership Pattern as per Hersi & Blanchard Model, and Motivation of Teachers Productivity**, unpublished master dissertation, faculty of education, Om-Alqura University, Holy city of Makkah.
- Abdul-Rasoul, Mahmoud Abu Al-Nour (2010). The Relationship of Participation in Decision-Making with Leadership Patterns of Primary Schools Principals in Egypt: a Field Study, **Journal of Education**, Egypt, Vol. 13, issue 27, 103-156.
- Abdul-Gaffer, Norah (2010). Administrative Patterns & their Relationship with Thinking Styles of Secondary Schools Principals, Jeddah city, **Arabic Studies on Education & Psychology**, Kingdom of Saudi Arabia, Vol.4, issue 2, 159-196.

- Hassan, Abdullah bin Kathem (2009). Leadership Styles of Heads of Departments & their Impact on Organizational Commitment - A Prospective Study of Sample Views of the Teachers of the College of Education, University of Al-Qadisiyah, **Ahlgre Journal of Economic & Administrative Sciences**, Iraq, Vol. 2, 14.155-158.
- Al-Hammed, Hussain Ibn Suleiman, & Mahasna, Mohammad bin Abdul-Raheim (2012). Impact of Leading Patterns on Efficacy of Decision-Making: a field study at the General Organization for Social Insurance, Jordan. **Moota Journal for Studies & Research**. Series of the human & social studies, Jordan, Vol.27, 37-80.
- Al-Hori, Suleiman Ibn Sehlash, & Abad, Jummah Ibn Mahmoud (2009). Impact of Leadership Pattern on the organization affectivity: a field study at Al-Zurga National University, **Egyptian Magazine for Commercial Studies**, Egypt, Vol. 33, 361-393.
- Kalifiat, Abdul-Fatah Ibn Saleh, & Al-Malahma, Mona bint Khalf (2009). Organizational Commitment & its Relationship with Job Satisfaction for the Teaching Staff at the Private Jordanian Universities, **Journal of Damascus University**, Damascus, Vol. 25 3-4.
- Al-Dedham, Mohammad Ibn Abdul-Kareem (1992). **Relationship of the Leadership Pattern for Secondary Schools Principals, Riyadh, with Decision-Making Process in View of the Principals and Teachers of these Schools**, unpublished master dissertation, faculty of education, King Saud University, Riyadh.
- Al-Rashid, Ahmed Ibn Abdul-Aziz (2007). Impact of Leadership Pattern of the School Principal on School & Classroom Atmosphere IN high schools in the Kingdom of Saudi Arabia, **College of Education Journal**, Alexandria University, Egypt, Vol. 17.

List of References:

- Abu Alrous, Sami Ali, & Hanounah, Sami Ibrahim (2009). Relation & Effect of the Belief of the Organization on teachers' interest (Commitment) to continue work: an Analytical Study of the Views of Sample University Employees at Palestinian universities at Gaza Strip, **Journal Tanmeiyat Al-Rafedayen**, Faculty of Administration & Economics, Al-Mosel University, Iraq, 1995, Vol. 31,193-233.
- Abu Nada, Samiah bint Khamis (1428 H.). **Analysis of the Relationship of Some Personal Variables & Patterns of Leadership & the Organizational Commitment**, unpublished Master Dissertation, Faculty of Commerce, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Al-Akhras, Ibrahim Ibn Mohammad (1420 H.). **The Administrative Style, Its Association to the Work Approach of Teachers & r How they Deal with Students in the Classroom**: a Field Study at Higher Schools in Abha city and its Surroundings, Faculty of Education, King Saud University.
- Al-Aqairi, Abdul-Samad bin Gaide (1998). A Survey Study about Dominant Leadership Styles in View of Some General School Principals & Deputies, Eastern province, Kingdom of Saudi Arabia, **Journal of Gulf Studies & Arabian Peninsula**, Kuwait, 1988, vol. 23, 99-127.
- Badr, Hammed Ibn Ahmed (1982). **Systematic Behavior**, Dar Al-Qalam: Kuwait.
- Al-Garab, Mohammad Ibn Al-Hassan (2000). **Administrative Patterns of Secondary School Principals & their relationship with Teachers' Motivation to Work from Teachers' Point of View**, unpublished Master Dissertation, King Saud University, College of Education, Riyadh.
- Hasanin, Jad Al-Rub Ibn Abdul-Samaii (2004). Workers Recognition of the Impact of the Organizational Justice on Managerial Commitment: An Empirical Study, **Journal of Business Research**, Faculty of Commerce, University of Zagazig, Egypt, vol. 26, 71 -130.

Types of School Headmasters Administration in Alhasa and its relationship with Teachers' Organizational Commitment: A Case Study of Guba Model Perspective

Abdul Hameed Abdullah Abdurrahman Al-Abdullateef

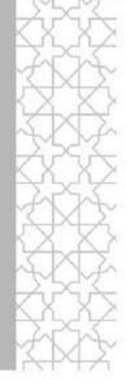
Educational Supervisor, PhD Researcher in Administration and Educational Planning, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

The management style adopted by the director of an organization is highlighted as an influence on various aspects of the organizational environment, especially in the commitment of the teachers. The current study addresses the management style of the school principal as one of the important factors to determine their relationship to the level of organizational commitment of teachers in Al-Ahsa from their point of view, and in accordance with Guba Model in classifying administrative patterns of the school principals.

The study found a correlative statistical relationship at the level (0.01) between the administrative three patterns for the school principals (organizational, personal, and the coincidence).Besides, the organizational commitment of teachers in its four dimensions (commitment to the teaching profession, school, school works and colleagues).

Also, the study has made a number of recommendations, most importantly is the development of the behavior of school principals, which is based on attention about teachers, finding of mutual trust between them and respect. In addition to development of their morale, treatment as colleagues, and not as employees, which will have positive impact on their commitment to the organization, and in achieving school goals.



الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية وانعكاساته التربوية: "دراسة تأصيلية"

د. عدنان مصطفى خطاطبة
قسم الدراسات الإسلامية- كلية الشريعة
جامعة اليرموك- الأردن





الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية وانعكاساته التربوية: "دراسة تأصيلية"

د. عدنان مصطفى خطاطبة
قسم الدراسات الإسلامية– كلية الشريعة
جامعة اليرموك– الأردن

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى بحث الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية وانعكاساته التربوية، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وهي: ما مفهوم الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية؟ وما مرتكزات الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية؟ وما أبرز الانعكاسات التربوية للأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية؟ وهذه الدراسة نظرية تأصيلية تم فيها استخدام المنهج الوصفي الاستنباطي. وكان من أهم نتائج الدراسة: أن "الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية" يمثل منظومة المرتكزات الأخلاقية التي تُبْنى عليها التربية الإسلامية، وتَستْند إليْها في جانبيها النظري والتطبيقي. وأن مراعاة التربية الإسلامية لمرتكزات الأصل الأخلاقي يظهر واقعية أنظمة الإسلام وتشريعاته وقيمه. وأن التزام التربية بمرتكز المصدرية يترجم باستخراج قائمة الأخلاق التي تحتاجها العملية التربوية من القرآن والسنة، وأن مرتكز النسقية يؤكد جوهر القضية الأخلاقية في اهتمامات التربية الإسلامية، وأن تطبيق مرتكز المعيارية يقدم للمجتمع تربية أخلاقية تتصف بالموضوعية. ومراعاة مرتكز المسؤولية والجزاء يجعل العملية التربوية عملية مسؤولة، وإيجابية، وناقدة وواقعية. وأوصت الدراسة المؤسسات التربوية بأن تعطي الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية بمفهومه ومرتكزاته مساحة أوسع في مناهجها وفي بحثها العلمي على السواء.

الكلمات المفتاحية: الأصل الأخلاقي، التربية الإسلامية، الانعكاسات التربوية.



المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه ومن اتبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

يعد موضوع العلاقة بين الأخلاق والتربية من الموضوعات التي شغلت تفكير العلماء والتربويين قديما وحديثا، وحاولوا في كل مرحلة فكرية تقديم التصور المناسب في رسم العلاقة بينهما وطرق معالجة الحاجة الأخلاقية للمجتمعات والتعليم.

ولما كان لموضوع الأخلاق والتربية عليها ذلك القَدر الكبير في ديننا الحنيف، والاهتمام الشديد، وكان الالتزام بالخلق الإسلامي يعد دينا وعبادة، وتعليمه فرضاً على الأمة، وأصبحت الحاجة إليه، وبخاصة في زماننا، عظيمة وواسعة قد عَمّت مختلف مجالات التربية والتعليم والدعوة والاقتصاد وغيرها، كان لا بد من إعطاء محور الأخلاق مزيدا من الاهتمام العلمي والتأصيل الشرعي وتأسيس علاقته بالتربية والتعليم بشكل علمي، وذلك بتحديد خلفياتها ومقوماتها وأرضيتها العملية المنبثقة من المرجعية الإسلامية، بحيث تبدو نمطاً نظامياً، وبناءً أصيلاً يحمل وجهة الدين الإسلامي باعتباره نظاماً مؤسساً ومحكماً في أصوله وفروعه، وفي سائر مكوناته، وهو ما يساعد بشكل أساسي في تحقيق التطبيق العملي السليم لمنظومة الأخلاق الإسلامية في واقع المجتمعات الإسلامية ومؤسساته التربوية المختلفة، ويمكن إظهار ذلك بالنسبة للأخلاق الإسلامية في المجال التربوي تحديداً بأن يتم دراستها باعتبار أنها أصل من أصول التربية الإسلامية، وهذا ما ستتوجه إليه هذه الدراسة حيث ستبحث موضوع "الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية" وانعكاساته التربوية.

مشكلة الدراسة: يعد مجال أصول التربية الإسلامية من المجالات الرئيسة المكونة لحقل التربية الإسلامية، وهو يتكون من مجموعة من الأصول تشتمل على: الأصل العقدي للتربية الإسلامية والأصل التعبدي والأصل التشريعي والأصل النفسي والأصل الاجتماعي والأصل الأخلاقي وغيرها مما قد يضاف من وجهة نظر بعض الباحثين.

ويشير واقع حقل أصول التربية الإسلامية إلى كونه يعاني من نقص واضح في عدد تلك الدراسات العلمية التي تعالج هذا العدد من الأصول، وهذه المشكلة قد عاشها الباحث وطلابه عمليا خلال مسيرة تدريسه لمساق أصول التربية الإسلامية لطلبة الدراسات العليا لسنوات، ومن هنا رأى الباحث أن يقدم عددا من الدراسات البحثية التي تمهد الأرضية المعرفية للتوسع في بناء أصول التربية الإسلامية وتطبيقاتها التربوية ضمن سلسة من الدراسات المتخصصة بهذا المجال، وقد جاءت هذه الدراسة متخصصة في الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية، وتكونت مشكلة الدراسة من الأسئلة الرئيسة الآتية:

١- ما مفهوم الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية؟

٢- ما مرتكزات الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية؟

٣- ما أبرز الانعكاسات التربوية للأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية؟

وستجيب الدراسة عن جميع أسئلة الدراسة وتناقشها من خلال مباحث الدراسة.

أهداف الدراسة: تتحدد أهداف الدراسة بناء على أسئلتها التي ستجيب عليها بالآتي:

- بيان مفهوم الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية.
- تحديد أهم مرتكزات الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية.
- استنباط أبرز الانعكاسات التربوية للأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية.

أهمية الدراسة: تظهر أهمية الدراسة فيما يأتي:

– تقدم الدراسة تأصيلا شرعيا لبنية الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية.

– تدفع الدراسة المختصّين بالتربية الإسلامية إلى مزيد من الاهتمام بمجال أصول التربية الإسلامية.

– ترفد المكتبة التربوية بدراسة علمية تجمع بين التأصيل العلمي للأخلاق ودورها التربوي.

منهج الدراسة: يستخدم الباحث في دراسته هذه المنهج الوصفي الاستنباطي، حيث سيقوم باستقاء المعارف من أصولها الإسلامية الأولى مدعومة بآراء العلماء ثم

إجراء عمليات الاستنباط والتحليل والربط بالواقع انطلاقا من الكتاب والسنة. وذلك فيما يتصل بموضوع الأخلاق الإسلامية تحديداً باعتبارها أصلا من أصول التربية الإسلامية.

حدود الدراسة: تنضبط الدراسة الحالية من أجل تحقيق أهدافها ببحث البنية المعرفية للأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية ممثلة بمجموعة من المرتكزات المعبرة عنه، وانعكاسات ذلك التربوية التي ستكون بصورة مجملة ومركزة، وبعيدة عن التفاصيل لكون الدراسة تأصيليّة تربوية تعنى بتقديم تصور أساسي للأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية.

التعريفات الإجرائية: يعرف الباحث– إجرائيا– المفاهيم الأساسية الواردة في عنوان دراسته ويستخدمها وفقا لدلالاتها الآتية:

- **الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية:** تلك المنظومة من المرتكزات الدالة على البنية النظرية العامة المكوّنة لَقَوَام الأخلاق الإسلامية، التي تشكل بمجموعها أصلا تبنى عليه تربيتنا الإسلامية.

- **الانعكاسات التربوية:** التأثير التربوي المحتمل للأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية ومرتكزاته على التربية الإسلامية والعملية التربوية وقيم المربي المسلم والوظيفة التربوية التي يمكن أن يؤديها.

- **الدراسة التأصيلية:** تحرير منظومة المفاهيم المكونة للأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية تحريراً شرعياً، وذلك باتخاذ المرجعية الشرعية منطلقا في فهم تلك المنظومة وسبر حقيقتها وتجلية انعكاسها التربوي.

خطة الدراسة: تكونت الدراسة من ثلاثة مباحث، هي: المبحث الأول: مفهوم الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية، والمبحث الثاني: مرتكزات الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية، والمبحث الثالث: أبرز الانعكاسات التربوية للأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية.

اللهم اجعل أعمالنا صالحة واجعلها لوجهك خالصة.

* * *

المبحث الأول: مفهوم الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية

بما أن مفهوم الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية من المفاهيم المركبة من أكثر من جزء؛ لذلك سيتم تعريف كل جزء على حده ثم تعريف المركب ككل، وهذا هو الأسلم من الناحية المنهجية، وذلك كما يأتي:

أ- تعريف الأصل

الأصل لغة: أصل: الهمزة والصاد واللام ثلاثة أصول متباعدة (أصل، أصلة، آصال) بعضها من بعض، والمعنى الذي يخص هذه الدراسة، أن الأصل هو أساس الشيء[1]. والأصل: أسْفل الشيء[2]، وأساسه الذي يقوم عليه، ومنشؤه الذي ينبت منه[3]، وجمع أصل: أصول[4]، وأصول العلوم: قواعدها التي تبنى عليها[5]. ويلحظ من خلال هذه المعاني اللغوية لكلمة (الأصل) تفسير معناه بالأساس وبالقاعدة، ودلالته على الشيء الثابت الراسخ الذي يلزم لإقامة البناء عليه، سواء أكان بناءً مادياً أم معنوياً.

وأما "الأصل" اصطلاحاً: فيعرف (الأصل) بعدّة تعريفات، منها : الأصل: هو المصدر والدليل، يقال: أصل هذه المسألة الكتاب والسنة، أي مصدرها ودليلها، وهو المبادئ العليا التي تقوم عليها حياة الناس في دينهم ودنياهم؛ كمبدأ الحرية وغيره[6]، وعرف بأنه "القوانين والقواعد التي يبنى عليها العلم، مثل "أصول الدين"." أصول العلوم"."[7]

ويعرف الباحث **الأصل** بأنه: **القوانين والقواعد التي يبنى عليها العلم والعمل.**

---

(1)ابن فارس، أحمد بن زكريا، معجم المقاييس في اللغة، دار الفكر، بيروت، ط٢، ١٤١٨هـ، ص ٧٧.

(2)ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد، دار الكتب العلمية، بيروت (د.ط)، جـ٦، ص ١٣٤.

(3)مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار الدعوة، استانبول، ١٤١٩هـ – ١٩٨٩م، جـ١، ص ٢٠.

(4) ابن منظور، لسان العرب، جـ٦، ص ١٣٤.

(5) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، جـ١، ص٢٠.

(6) الحازمي ، عبد الرحمن، التوجيه الإسلامي لأصول التربية ، جامعة أم القرى، ط١، ١٤٢٤هـ، ص ٣٨، ٣٩.

(7) باقارش، صالح سالم، وعبد الله محمود، أصول التربية العامة والإسلامية، دار الأندلس، حائل، ط٢، ١٩٩٦م، ص ٣٠.

ب- تعريف الأخلاق:

يعد مفهوم الأخلاق في هذه الدراسة المفهوم المركزي الذي بوضوحه تتضح طبيعة الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية وتنضبط حقيقته وتوجهاته، ومن هنا حرص الباحث على تحرير معنى الأخلاق وفق الأصول العلمية والشرعية واختيار التعريف الموافق لذلك.

تعريف الخلق لغة: الخلق لغة: قال ابن فارس: خلق "الخاء واللام والقاف، أصلان: أحدهما: تقدير الشيء، والآخر ملامسة الشيء"[1]. والأصل الأول منها هو ذو الصلة بمعنى الخُلق لغة كما جاء ذلك في توضيح ابن فارس للأصلين، حيث قال: "فأما الأول فقولهم: خَلَقْتُ الأديم للسقاء، إذ قدّرته، ومن ذلك الخُلق، وهي: السّجية، لأن صاحبه قُدّر عليه"[2]. وأما الخَلاقُ فهو النّصِيب[3]، لأنه قدّر لكل أحد نصيبه[4]. وعليه فالمعنى اللغوي الذي أورده ابن فارس لكلمة الخُلق هو: السّجية. والسجية في اللغة تعني أيضاً: الطبيعة والخُلق، والجمع: سجايا[5]. وقال ابن منظور: "وأصل الخلق: التقدير، والخلق بضم اللام وسكونها وهو الدين والطبع والسجية. وحقيقته أنه لصورة الإنسان الباطنة، وهي نفسه وأوصافها ومعانيها المختصة بها، والخلق أيضاً يعني: المروءة[6]. وفي القاموس المحيط، "الخُلْق بالضم، وبضمّتين (الخُلُق): السّجية والطّبع، والمروءة والدين"[7]. وفي المعجم الوسيط، تخلق بخلق كذا بمعنى تطبع به[8].

---

(1) ابن فارس، أحمد بن زكريا، معجم المقاييس في اللغة، ص ٣٢٩.

(2) المرجع السابق، ص ٣٢٩.

(3) وهذا كما في قوله تعالى: (فَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَقُولُ رَبَّنَا آتِنَا فِي الدُّنْيَا وَمَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلَاقٍ) (البقرة، ٢٠٠)، أي: من نصيب.

(4) ابن فارس، أحمد معجم المقاييس في اللغة، ص ٣٢٩.

(5) مجمع اللغة العربية المعجم الوسيط، ص ٤١٨.

(6) ابن منظور، محمد ، لسان العرب، ج٥، ص ٨٣٢، ٨٣٦.

(7)الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٦، ١٤١٩هـ، ص ٨٨١.

(8) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ص ٢٥٢.

ويؤخذ من هذا الكلام الموضّح للمعنى اللغوي لكلمة "الخُلق" ما يأتي:

- الضبط اللغوي لكلمة "خلق" يكون بشكلين هما: الخُلْق: بضم الخاء وتسكين اللام، والخُلُق: بضم الخاء واللام، وأنهما في الدلالة سواء لا فرق بينهما.
- المعنى اللغوي الذي تدور عليه كلمة "الخلق" هي: السجية والطبع، والمروءة والدين.
- المعنى اللغوي لكلمة الخلق فيه إشارة واضحة لدلالته على صفات أخلاقية جبلية في النفس، كما في المعنيين: السجية والطبع، وعلى صفات أخلاقية مكتسبه، كما في المعنيين المروءة والدين.
- الجمع الوحيد لكلمة "خلق" في لغة العرب هو: أخلاق.

تعريف الأخلاق الإسلامية اصطلاحاً: سيقف الباحث على تعريف الخلاق اصطلاحا في تراثنا الإسلامي ومن واقعنا المعاصر جمعا للآراء وتنويعاً ومن أجل الوقوف على ما هو أصوب.

– تعريف الأخلاق في التراث الإسلامي: يحفل تراثنا الإسلامي بموضوعات الأخلاق من جوانبها المختلفة نظراً لما تحتله الأخلاق من مكانة سامية في الدين الإسلامي وفي حياة العرب والمسلمين، وفيما يتعلق بتعريف الأخلاق في التراث الإسلامي، فثمة تعريفات عدة، من أهمها: يعرف ابن مسكويه الخلق بقوله: "الخلق: حال للنفس داعية على أفعالها من غير فكر ولا روية، وهذه الحال تنقسم إلى قسمين: منها ما يكون طبيعياً من أصل المزاج؛ كالإنسان الذي يحركه أدنى شيء نحو غضب، ويهيج من أقل سبب، وكالذي يضحك ضحكاً مفرطاً من أدنى شيء يعجبه، ومنها ما يكون مستفاداً بالعادة والتدريب، وربما كان مبدؤه بالرويّة والفكر، ثم يستمر عليه حتى يصير ملَكَةً وخُلقاً"[1]، ويعرف الغزالي الخُلق بقوله: "الخلق: عبارة عن هيئة راسخة في النفس، عنها تصدر الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فِكْر ورويّة؛ فإن كانت الهيئة بحيث

---

(١) ابن مسكويه، أحمد بن محمد، تهذيب الأخلاق، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٨٥م، ص ٢٥-٢٦.

تصدر عنها الأفعال الجميلة محمودة عقلاً وشرعاً سميت تلك الهيئة خلقاً حسناً، وإن كان الصادر عنها الأفعال القبيحة سميت الهيئة التي هي المصدر خلقاً سيئاً. وإنما قلنا هيئة راسخة لأن من يصدر منه بذل المال على الندور لا يقال خلقه السخاء، واشترطنا أن تصدر منه الأفعال بسهولة من غير روية؛ لأن من تكلّف بذل المال لا يقال خُلقه السّخاء"[1]. ويعرف ابن القيم الخُلق بقوله: "الخلق: هيئة مركبة من علوم صادقة، وإرادات زاكية، وأعمال ظاهرة وباطنة، موافقة للعدل والحكمة والمصلحة، وأقوال مطابقة للحق، تصدر تلك الأقوال والأعمال عن تلك العلوم والإرادات فتكتسب النفس بها أخلاقاً هي أزكى الأخلاق وأشرفها وأفضلها[2]. ثم يجعل تطبيقاً لهذا التعريف بقوله: "فهذه كانت أخلاق رسوله الله صلى الله عليه وسلم المقتبسة من مشكاة القرآن؛ فكان كلامه مطابقاً للقرآن، وعلومه علوم القرآن، وإرادته وأعماله ما أوجبه القرآن، وإعراضه وتركه لما منع منه القرآن، ورغبته فيما رغب فيه وكراهته لما كرهه وسعيه في تنفيذ أوامره (القرآن)"[3].

هذه جملة من تعريفات الخُلق في تراث المسلمين، ولا بد من تسجيل بعض الملاحظات عليها، من ذلك:

- التقارب الواضح في تعريف الخلق عند كل من ابن مسكويه والغزالي من كونه يجتمع في ضرورة كونه هيئة وحالة في النفس، وأن الخلق لا يحتاج لروية لصدوره، ولكن هل هذا الحصر والتحديد في اشتراط صدوره صحيح على إطلاقه؟

- بناء على تعريف ابن مسكويه والغزالي يقال: "إن قوى النفس وملكاتها كثيرة ومتعددة، منها: قوة التفكير والتذَكّر، كما في النفس الغرائز والوجدانات، وكل هذه

(1) الغزالي، أبو حامد، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت، (د.ط)، ج٤، ص ٩٢.

(2) ابن قيم الجوزية، التبيان في أقسام القرآن، دار الفكر، بيروت (د.ط)، ج١، ص ١٣٢.

(3) المرجع السابق، ج١، ص ١٣٢.

قوى نفسية تصدر عنها آثارها بسهولة ويسر، فأي هذه القوى يسوغ أن نسميه خلقاً"[1]، كما أنها أغفلت الجانب العملي الظاهر وهو السلوك فكون الخلق حالاً للنفس أو هيئة يقصر معنى الخلق على الصفات النفسية وهي أمر معنوي[2].

- تأثر بعض العلماء والفلاسفة المسلمين بالفلسفة اليونانية وبآرائها في الأخلاق، وبخاصة آراء أرسطو وأفلاطون، حيث تأثر بهما كل من ابن مسكويه والغزالي وهذا ظاهر هنا في تعريف كلّ منهما للأخلاق[3]. ولذلك كان في تعريفهما هذا ابتعاد عن منهج علماء السلف.

- جاء تعريف ابن القيم أكثر عمقاً واستقلالية وشمولية وتعبيراً عن المفهوم الإسلامي، فهو يأتي على عناصر الخلق جميعها.

- ضرورة أن يتنبّه التربوي المسلم إلى المفاهيم الأخلاقية التي يحملها ويدعو غيره إليها، مِنْ أن تكون ملوثة بالفكر الفلسفي المنحرف أو بوجهات نظر ناقصة لا تعبر عن وجهة النظر الإسلامية الصحيحة والشاملة لمفهوم الأخلاق.

– تعريف الأخلاق في الاتجاه الإسلامي المعاصر: بداية، لا بد من التأكيد على أن ثمة فرقاً بين تعريف الأخلاق المعبّر عن وجهة النظر الإسلامية، والممثل للمفهوم الإسلامي، وتعريف الأخلاق في الاصطلاح العام. فالتعريفات السابقة الذكر، ومنها تعريفات الأخلاق عند العلماء والباحثين المسلمين المعاصرين لا يمكن القول بأنها تمثل مفهوم الأخلاق في التصور الإسلامي تحديداً، لأنها تعريفات ذات صبغة مفاهيمية عامة تصف الخلق من حيث هو خلق فقط، وإن كان من استثناء فيها فهو ما ذكره ابن القيم وما شرح به تعريفه، ولذلك لا بد حينما نعرف الأخلاق في الإسلام تحديداً أن نحاول استقصاء الصورة

---

(1) العمْرو، عبد الله بن محمد، الأخلاق بين المدرستين السلفية والفلسفية، ص ١٠٨.

(2)الحليبي، أحمد، المسؤولية الخلقية والجزاء عليها (دراسة مقارنة)، مكتبة الرشد، الرياض، ط١، ١٩٦٦م ، ص ١٩.

(3) ينظر حول تأثير النظرية الفلسفية اليونانية في المباحث الأخلاقية عند بعض العلماء والفلاسفة والمسلمين: السيد، عزمي طه، الفلسفة: مدخل حديث، دار المناهج، عمان، ط١، ٢٠٠٣م، ص ٢٢٢–٢٢٣.

الإسلامية المتكاملة والمعبرة عن هذا المعنى، وقد وقف الباحث على بعض هذه التعريفات، ومنها: تعريف مقداد يالجن، حيث عرف الأخلاق من وجهة النظر الإسلامية بأنها: "عبارة عن تلك المبادئ والقواعد المنظّمة للسلوك الإنساني التي يحددها الوحي لتنظيم حياة الإنسان تنظيماً خيراً على نحو تحقق الغاية من وجوده في هذا العالم على أكمل وجه"[1]، وتعريف عزمي طه السيد، حيث عرف الأخلاق الدينية بأنها: "جملة القواعد والمبادئ والتوجيهات والأوامر والنواهي التي وردت في الدين، والتي يطلب من الناس تطبيقها وممارستها في سلوكهم وتعاملهم في الحياة مع الله ومع الآخرين ومع الأشياء[2]، ويعرف زمزمي الأخلاق في الإسلام بأنها: "مجموعة الصفات والقواعد الواردة في النصوص الشرعية، التي تنظم حياة الإنسان من حيث علاقته بغيره"[3].

والملاحظ على التعريفات جميعها أنها تحدد مرجعية الأخلاق في إطار الشرع، وتربط مبادئها بالإسلام وبحياة الناس وعلاقاتهم. ومن أشهر التعريفات السابقة وأقواها علمية وأكثرها تبنياً من قبل الباحثين، تعريف "مِقْداد يالْجِن" للأخلاق في الإسلام والذي توصل إليه بعد دراسة وبحث مستقل في الأخلاق الإسلامية.

والباحث سيستفيد من جوهر هذا التعريف والتعريفات الأخرى في صياغة تعريف للأخلاق يكون الأقرب لتمثيل وجهة النظر الإسلامية وتوضيحها.

يعرف الباحث الأخلاق الإسلامية بأنها: **"منظومة القيم والتوجيهات الإسلامية، التي تصلح شأن الجماعة المسلمة، وتنظم سلوك الفرد المسلم تجاه ذاته والآخرين، بقصد تحقيق السعادة في الدنيا والفوز في الآخرة".**

ولهذا التعريف ميزات عدّة، منها:

---

(1) يالجن، مقداد، جوانب التربية الإسلامية الأساسية، ط1، 1406هـ– 1986م ، ص 287.

(2) السيد، عزمي طه، الفلسفة: مدخل حديث، ص 225.

(3) زمزمي، يحيى بن محمد، المنهج الأخلاقي وحقوق الإنسان في القرآن الكريم، 1424هـ، ص 9.

- ينظر إلى الأخلاق الإسلامية على أنها منظومة متماسكة، لا مجرد أعراض متناثرة، ومطالب متقطعة، وهذا شأن التشريع الإسلامي في باب الأخلاق أو غيره، يقدمها على أساس أنها سلسلة متصلة، ومنظومة مجتمعة، وأحكام متماسة معاً. فلا يقبل أن يؤْمن المسلم ببعضها ويكفر ببعض، وأن يعمل بجزء منها ويرفض الآخر. فالإسلام قدم منظومة أخلاقية متكاملة ومتماسكة.

- تعنى هذه القيم والتوجيهات بباطن الإنسان المسلم وبظاهره.

- حدّد التعريف وجهة القيم والتوجيهات والمبادئ الأخلاقية بالوجهة الإسلامية، فلا تعد الأخلاق أخلاقاً إسلامية، ما لم يقرها الشّرع وما لم تتفق مع مصادره ومقاصده.

- أعطى التعريف البعد الاجتماعي والفردي معاً للأخلاق، كما أعطى البعد الشمولي للعلاقات فشملت الخالق والمخلوق.

- استخدم التعريف كلمة "المسلم" بدلاً من كلمة "الإنسان".

- ربط التعريف الأخلاق بالغايات الدنيوية النافعة والصالحة، وبالغايات الأخروية النفيسة، وإذا ما قورنت هذه الميزات مع كثير من التعريفات السابقة كلها، لوحظ الفرق الكبير لصالح الفهم الإسلامي الجامع.

مثال يوضح التعريف وميزاته:

"خلق الصدق": فخلق الصدق في الإسلام، ينظر إليه على أنه قيمة ومبدأ كلي دعا إليه الإسلام لا مجرد فرع ثانوي في الدين وهو يقع ضمن منظومة الدين المتكاملة من العقيدة والعبادات والمعاملات والتقوى، ودوره كبير في إصلاح شأن الجماعة والفرد، فمتى ما صدق المسلم مع الله ومع ذاته ومع بقية المخلوقات، ومتى ما صدقت الجماعة كذلك، قاد هذا إلى تحقيق السعادة الحياتية، وتقدم المجتمع المسلم، وحقق للجميع رضوان الله تعالى.

جـ- تعريف التربية الإسلامية

يعرّف "مقداد يالجن" التربية الإسلامية بأنها "تنشئة وتكوين إنسان مسلم متكامل من جميع نواحيه المختلفة: من الناحية الصحية والاعتقادية والروحية والأخلاقية والإرادية والإبداعية في جميع مراحل نموه،في ضوء المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام وفي ضوء أساليب وطرق التربية التي بينها"[1]. ويعرّفها "عبد الرحمن النقيب" بأنها: "الجهد النظري والعملي المبذول والمخطط له لإيجاد إنسان القرآن والسنة القادر على تحقيق أهداف التربية الإسلامية من عمارة وعبودية واستخلاف، سواء بذل هذا الجهد في الماضي أو الحاضر أو المستقبل، ودراسة هذا الجهد وتقويمه في ضوء الأهداف التربوية المستمدة من القرآن والسنة"[2].

د- تعريف الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية

بعد تعريف وتوضيح أجزاء المركّب (الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية)، حيث تمّ تعريف كل من: الأصل، والأخلاق، والتربية الإسلامية، فإن صورة المركّب لا بد أن تكون واضحة بوضوح مفاهيمه التي يتكون منها كما تقدّم شرحها وبذلك، ويعرف الباحث **"الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية"** بأنه: **منظومة المرتكزات الأخلاقية التي تُبْنى عليها التربية الإسلامية، وتَسْتند إليْها في جانبيها النظري والتطبيقي .**

وهذه المرتكزات الأخلاقية تشكل قوام الأصل الأخلاقي وسيتم تحديدها وبناؤها وشرحها فيما سيأتي، بالاعتماد على التصور الإسلامي المستمد من القرآن الكريم والسنة النبوية للبنية المعرفية للأخلاق الإسلامية، حيث سيجتهد الباحث في جمعها في منظومة متكاملة وصياغتها على شكل مرتكزات لتكون بمجموعها حقيقة الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية الذي لا بد لها من أن تستند غليه في بنائها النظري وعملياتها

---

(١) يالجن، مقداد، جوانب التربية الإسلامية الأصليّة، ص ٢٦.

(٢) النقيب، عبد الرحمن، المنهجية الإسلامية في البحث التربوي نموذجاً، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٤م ، ص ٢٧.

التربويـة والتعليميـة، فالعمليـة التربويـة تـشـتغل فـي إطـار توجيهـات الأصـول والمـصادر وتتحـرك ضمن مـا ترسـمه لهـا مـن مـسـارات حاملـة معهـا طبيعـة تلـك الأصـول وقيمهـا وأحكامها وأدلتها، ولا شـك أن مـن بين تلـك الأصول الأصل الأخلاقي للتربيـة الإسـلامية، الـذي يشـكل الـروح القِيَمِيّة للعمليـة التربويـة والقواعـد السـلوكية لفعالياتهـا وأنـشـطتها المختلفة.

* * *

المبحث الثاني: مرتكزات الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية

يهدف هذا المبحث إلى محاولة الوصول إلى قائمة من المرتكزات التي تشكل مجموعها بنية الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية، بحيث إذا ما أراد التربويون أعلاما ومؤسسات أن يطوروا العملية التربوية مستندين إلى أصول التربية الإسلامية فإنهم يجدون الأصل الأخلاقي واضح المعالم ومحدد القواعد من بين بقية الأصول. ويقصد الباحث بالمرتكز هنا مبدأ أو قاعدة أو مفهوم يدل على حقيقة أساسية في التصور الإسلامي للأخلاق. والباحث قد اتبع منهجية في دراسة أصول التربية الإسلامية تقوم على تشخيص الأصل وبيان حقيقته وتقديم بنيته عن طريق إعداد قائمة مرتكزات تعبر عن ذلك. وفيما يأتي عرض وتحليل لمرتكزات الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية حسب ما أدى إليه اجتهاد الباحث:

المرتكز الأول: مصدرية الوحي للأخلاق الإسلامية

المصدر في لغة العرب: خلاصة المعنى اللغوي للمصدر هو: منْشأ الشيء ومنْبع استمراره[1]. وأما اصطلاحاً: فقد عرفه بعض الباحثين بقوله: "المصادر: الأصول والمنابع التي يستمد منها المرء سعيه للوصول إلى الحق"[2]. وبناء على ما تقدم، فإن الباحث يُعرف "مصادر الأخلاق الإسلامية"، بأنها: منشأ الأخلاق ومنبعها الذي تُستمد منه، وتُقرر وتُعتمد من خلاله، وفقاً للتصور الإسلامي. فالحديث هنا عن مصادر الأخلاق الإسلامية تحديداً، أي: التي تنتمي إلى الإسلام وتحسب عليه، وبالتالي فلا بد أن يكون منشأ هذه الأخلاق ومنْبعها ومواطن استمرارها إسلامياً.

ووفقاً للتصور الإسلامي، فإن مصدرية نظم الإسلام كلها وتعاليمه، تتمثل بالوحي الإلهي، أصالة وابتداء، ثم قد يدور في فلك هذا المصدر الرئيس ما قد يعد مصادر أخرى،

---

(١) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ص ٥٠٩.

(٢) العمرو، عبد الله، الأخلاق بين المدرستين السلفية والفلسفية، جامعة الإمام محمد بن سعود، ٢٠٠٦م، ص ١٢٥.

لكنها في النهاية تؤول إليه. وفيما يتعلق بالأخلاق الإسلامية، فإن مصدرها الرئيسي هو "الوحي"، متمثلاً بالقرآن الكريم وبالسنة النبوية الشريفة. ومعنى ذلك: أن منشأ الأخلاق ومنبعها الذي تؤخذ وتستمد منه هو القرآن والسنة. فما قرره القرآن وما بينته السنة النبوية من أخلاق جملة أو تفصيلاً فإنها تعد أخلاقاً إسلامية، وتحسب على الإسلام وتضاف إليه، ويقال جزماً هذا أو ذاك خلق إسلامي، لأنه ثبت بالدليل في القرآن أو السنة.

يقول المودودي حول مصدرية الوحي للأخلاق: "النظام الأخلاقي في الإسلام يجعل الوحي المصدر الأوّلي للمعرفة الأخلاقية"[١]. ويشرح الشيباني جوانب هذه المعرفة الأخلاقية التي ينشئها مصدر الوحي ويتضمنها ويغطي مساحتها بشكل عام وذلك بما "تحتويه من مبادئ وقواعد ومثل وقيم خُلُقية، وأهم مصادر الإلزام الخلقي والضمير أو الوازع الخلقي، وأهم مصادر التحسين والتقبيح اللذين يتضمن أحدهما حكمنا الخلقي على فعل من الأفعال الإنسانية، وخير المصادر التي نستمد منها مقاييسنا الخلقية ونبني عليها أحكامنا الخلقية"[٢].

والمطلوب عملياً منا إذا كنا نريد أن نعمل على بناء منظومة الأخلاق الإسلامية، "أن نستقصي ما تضمنه القرآن الكريم من آيات موجّهة للأخلاق بنوعيها الشخصي والاجتماعي ومؤسّسة لقواعدها وقوانينها، ونعزز ذلك بتتبع أحاديث الرسول الكريم صلى اللّه عليه وسلم وتوجيهات صحابته والعلماء الصالحين من أتباعه المتعلقة بموضوع الأخلاق، وإننا لواثقون أن الباحث المسلم سيجد في مصادر الشريعة الإسلامية، وعلى الأخص الكتاب والسنة، ما يكفيه لبناء نظرية أخلاقية شاملة كاملة تحقق مصلحة الفرد والمجتمع"[٣]. وهذا يعد نوعاً من التوظيف والاستخدام الأمثل لمصدرية أخلاقنا الإسلامية

(١) المودودي، أبو الأعلى، منهج الحياة الإسلامية (د.ط)، ص٣٨.

(٢) الشيباني، عمر التومي، فلسفة التربية الإسلامية، الدار العربية للكتاب (د.ط)، ص٢٥١.

(٣) المرجع السابق، ص٢٥٦.

والمتمثلة بالكتاب والسنة، ذلك "أن القرآن الكريم والسنة النبوية هما مصدراً القيم والأخلاق في الإسلام"[١]، فلا بد من الصدور عنهما.

وفي سبيل الوقوف على جانب تطبيقي يوضح واقعية كون الوحي (القرآن والسنة) مصدراً للأخلاق الإسلامية، فإنه من المستحسن بيان ذلك بالأمثلة، يقول الصلابي موضحاً جانباً من هذا: "والأخلاق الإسلامية آداب ربانية: بمعنى أن الوحي الإلهي هو الذي وضع أصولها، وحدد سماتها التي لا بد منها لبيان سمات الشخصية الإسلامية، ولا غرو أن وجدنا القرآن الكريم ذاته يعتني ويهتم بتوضيح السمات الأساسية لخلق المسلم؛ من الإحسان بالوالدين، والإحسان بذوي القربى، ورعاية اليتيم، وإكرام الجار، والعناية بالفقراء، والصدق في القول، وغضّ الأبصار، والتواصي بالحق، والدعوة إلى الخير، وأداء الأمانة، واجتناب الموبقات، وأدب الجلوس، فضلاً عما زخرت به السنة من آداب تتعلق بالأكل والشرب، والنوم واليقظة، والسفر والعودة والتحية والاستئذان"[٢]. ويقول باحث آخر في شيء من البيان المدعوم بالأدلة: "جاء في القرآن والسنة الدعوة إلى أصول الأخلاق، والإلزام بها، والتحذير من مخالفتها، وترتيب الثواب على فعلها، والعقاب على تركها، كما قال تعالى: ﴿إِنَّ اللّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ وَإِيتَاء ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاء وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ (النحل: ٩٠)، وقال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ أَوْفُواْ بِالْعُقُودِ﴾ (المائدة: ١)، وقال عليه الصلاة والسلام: (إن المقسطين عند الله على منابر من نور: الذي يعدلون في حكمهم وما ولوا)"[٣]، إلى غير ذلك من الآيات والأحاديث. على أن السنة قد جاءت بتفصيل القول في كثير من الفضائل الخلقية التي

---

(١) مكروم، عبد الودود، الأصول التربوية لبناء الشخصية المسلمة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ١٤١٦هـ،٢٤١.

(٢) الصّلابي، علي محمد، الوسطية في القرآن الكريم، دار النفائس، عمان، ط١، ١٩٩٩م، ص ٥٧٦-٥٧٧.

(٣) مسلم بن الحجاج النيسابوري، الصحيح، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت (د.ط)، كتاب الإمارة، باب فضيلة الإمام العادل، ح رقم (٣٤٠٦).

يحتاج الناس إلى بيانها وتفصيلها. فمن ذلك إكرام الضيف، ومن ذلك خلق الغضب"[1] وغيره كثير. والمقصود هنا تقديم ما يبين معنى مصدرية الوحي للأخلاق ويؤكد واقعيتها وكونها منبعاً تُستمدّ منه أخلاقنا، وذلك بضرب المثال وتسمية الخلق وتقديم الدليل عليه.

وإذا كان القرآن الكريم والسنة النبوية هما مصدر الأخلاق الإسلامية، فأين موقع العقل أو المجتمع من ذلك؟ وهل يمكن أن يكون المجتمع أو العقل مصدراً للأخلاق الإسلامية؟

ابتداء لا بد من التأكيد بأن محور الحديث في هذه الدراسة هو الأخلاق الإسلامية تحديداً، لا الأخلاق بشكل عام. وجانب النقاش يتعلق بالمصادر بالتحديد، وبما أن المقصود بمصادر الأخلاق الإسلامية المنشأ والمنبع الذي تُستقى منه، فلا بد أن تكون هذه المصادر تمثل الإسلام، وهي بلا شك القرآن والسنة. وعليه فلا يمكن أن يكون المجتمع (الناس) مصدراً مستقلاً يستمد منه المسلمون أخلاقهم الإسلامية، ولا كذلك العقل بصورة مستقلة؛ لأن دور المجتمع أن يطبق الأخلاق الإسلامية التي جاء بها الشرع، ودور العقل أن يفهمها ويحسن التعامل معها. والمؤكد، من وجهة نظر إسلامية، أنه إذا وُجِدت في مجتمع ما، أخلاق حميدة، فإن الإسلام يعترف بها ويقرها وبذلك تصبح إسلامية، ولا بد أن تجد لها في مصادر الأخلاق الإسلامية أصلاً ترجع إليه أو قاعدة عامة تندرج تحتها أو مقصداً شاملا ينطوي عليها.

لقد وجدت نظريات فلسفية غربية[2]. وكذلك دلّت الدراسات الفلسفية الأخلاقية[3]، أنّ هناك من تبنّى كون المجتمع أو العقل الإنساني هو مصدر الأخلاق؛ فما أقره المجتمع وأتفق عليه الناس وتعارفوا عليه يعدّ في نظرهم خُلُقاً، كل بحسب

(١) العمرو، الأخلاق بين مدرستين، ص ١٥١-١٥٣.

(٢) يالجن، مقداد، جوانب التربية الإسلامية، ص ٢٨٣-٢٨٦.

(٣) السيد، عزمي طه، الفلسفة: مدخل حديث، ص ٢١٤.

ظروفه وحاجاته، وعليه تكون الأخلاق مختلفة ومتغيرة من مجتمع لآخر[1]. وكذلك الواقع بالنسبة للعقل[2]، فالمتمعّن في قضية العقل البشري وتحليلها من جميع جوانبها، لا مفرّ له من الوصول بكل طمأنينة إلى الاقتناع بنقص الفكرة العقلية، وعجزها عن إرساء قواعد سليمة للقيم الأخلاقية؛ لأن العقول متفاوتة، وتفعل في إفرازها للقيم هذه تحت طائلة الأهواء والمصالح، ولأنها كذلك محدودة الإدراك[3].

والأصل في معتقد أهل السنة أنْ لا تعارض بين العقل الصريح والنقل الصحيح، وأن العقل تبع للشرع، ولذلك لا يمكن أن نطلق العنان للعقل الإنساني ليضع للأمة المسلمة أخلاقاً كما يشاء، فعند الأمة مصادرها الشرعية الكافية والشافية فيما يتعلق بموضوع الأخلاق– أو غيره–. والعقل يشكّل دعامة أساسية في التعامل مع النصوص الأخلاقية وفهمها وقبول كل خُلق يتوافق معها أوينْسجم مع روحها ومقاصدها، والمجتمع كذلك يشكل ميداناً رحباً لتطبيق هذه الأخلاق، وما قد يوجد فيه من عادات حميدة، فإن الشرع يقرها بما تضمنه من أصول أخلاقية تدعو إلى كل فضيلة، وترد كل رذيلة، وذلك كله وفقاً لميزان الشرع.

والدارس للأدب الأخلاقي عند العلماء المسلمين يجد حرصهم على تمثّل حدود المصدرية الإسلامية للأخلاق بشكل ملموس وواعي، كما هو الحال– على سبيل المثال– عند الإمام ابن القيم، فيقول أحد الباحثين في دراسته للقيم وللأخلاق عند ابن قيم الجوزية: "والقرآن الكريم هو أصل الأصول عند ابن القيم، والمصدر الأول والأساس للأحكام الشرعية عنده، سواء في مجال العقيدة أم العبادة أم الأخلاق والسلوك أم غيرها من المجالات، فلزِم نصوصه وعلمِ أحكامه، موقناً بأنه حجّة على كل مسلم

---

(1) إبراهيم، زكريا، المشكلة الأخلاقية، مكتبة مصر (د.ط)، ص ٧٨–٧٩.

(2) يالجن، مقداد، جوانب التربية الإسلامية، ص ٢٨٤.

(3) مسعود، عبد المجيد، القيم الإسلامية التربوية والمجتمع المعاصر، كتاب الأمة، ط١، ١٩٩٩م، ص ٨١–٨٣.

ومسلمة"[1]. ثم يضيف ما يؤكد ذلك عملياً، بقوله: "والمطلع على كتب ابن القيم، التي بين فيها قيم السلوك ومنازل السيْر إلى الله تعالى، أمثال: مدارج السالكين، وطريق الهجرتين، وروضة المحبين، يجدها ممتلئة بالآيات القرآنية الكريمة، فلا تكاد تخلو منها صفحة من صفحات كل كتاب من كتبه هذه، فقد استمد من هذه الآيات القرآنية الكثيرة ما انتهى إليه من تفصيلات مسائل قيم السلوك وأحكامها وحقائقها وأقسامها"[2]. وكذلك الحال بالنسبة للسنة النبوية المطهرة واستنباط القيم والأخلاق منها، فمثلاً لم يذكر ابن القيم في كتابه منازل السائرين منزلة إلا وقدم عليها الشواهد من السنة النبوية ما أمكنه ذلك[3]. والخلاصة أن اعتماد مرجعية القرآن والسنة أمر لازم ولا بديل عنه لكل من يريد أن يكتب أخلاقاً تمثل أخلاق الإسلام، وتعبر عن قيم الأمة المسلمة.

المرتكز الثاني: ثبات الأخلاق الإسلامية:

المقصود بمرتكز ثبات الأخلاق الإسلامية هو بالنسبة للأخلاق ذاتها لا إلى المتصف بها، وعليه فيكون المراد بثباتها: أنها قيم خالدة ومستقرة لا يطرأ عليها تغيير أو تبديل بمرور الزمان أو بتغير المكان، أو بتحول المجتمعات وتطور الحياة الإنسانية. فيكون هناك "استمرار الفضيلة الخلقية مستحسنة، والتسليم بها مثالاً للسلوك المحمود؛ فالصدق في المعاملة، وأداء الأمانة، والوفاء بالعهد، كلها فضائل خلقية ثابتة مستقرة، ومحمودة في كل زمان ومع كل أحد"[4]، لا تستجيب لأي مؤثرات إنسانية أو مجتمعية تريد العمل على إضعاف قوتها أو قلقلة استقرارها.

---

(١) القوسي، مفرح، قيم السلوك مع الله عند ابن قيم الجوزية (الجزء الثاني)، كتاب الأمة، العدد ١٣٤، ١٤٣٠هـ، ص٥٥.

(٢) المرجع السابق،ص ٥٦–٥٧.

(٣) المرجع السابق،ص ٦٧.

(٤) العمرو، عبد الله، الأخلاق بين المدرستين السلفية والفلسفية، ص ٢١٦.

وهذا الثبات في الأخلاق إنما هو بالنسبة للقيمة الخلقية ذاتها، كما تقدم، لا بالنسبة إلى الإنسان المتصف بها، لأن الناس تختلف في حملها للقيمة الخلقية الواحدة من شخص إلى آخر. فالتزامهم بها نسبي وليس ثابتاً بالوتيرة نفسها عند الكل- ولكن ليس هذا محل النقاش هنا، وأن كان مفيداً هذا التفريق- إنما مَحَلّ نقاشنا هنا هو خصائص الخلق ذاته، كقيمة مجردة، فهي بلا شك تتصف بالثبات كمرتكز أصيلة من خصائصها.

ويوضح الشيباني سر الثبات في الأخلاق بقوله: "فالمنهج الذي رسمه الإسلام للإنسان هو منهج عالمي خالد مساير للزمن، صالح لكل العصور، ومن ثم كان لا بد أن يتوفر له عنصر الثبات حتى لا يكون خاضعاً للتغيير والتبديل مع الهوى والشهوات"[1]. ولن يغير "الزمن في حركته أو المجتمع في تطوره من ثبات الأخلاق، وإنما تتغير العادات والتقاليد التي صنعها الإنسان نفسه لأنها تبلى وتفسد، أما القيم الأخلاقية العليا التي جاء بها الدين الحق، فإنها لا تتغير، لأنها في مواجهة خطة الإنسان التي لا تتغير، فهي من الثوابت القائمة التي تتحرك من حولها الأشياء والناس"[2]. وهناك جانب آخر يوضح سر الثبات في أخلاقنا الإسلامية، وهو أن الأخلاق تعد من القيم والأحكام التي جاء بها الوحي الإلهي، وذلك بنصوص صريحة وواضحة، وهذا بلا شك يكفل لها مرتكز الثبات الذي لا يعتريه التغيير، لأنها قيم من جهة، والقيم تشكل حقائق ثابتة للأمة المسلمة، تصاغ عليها الأجيال وتربى عليها في جميع مراحل تكونها، ولأنها من جهة أخرى أحكام مدعومة بنصوص شرعية، وهذه النصوص خالدة، وخاتمة لكل النصوص الدينية السابقة، لا مجال لنصوص أخرى تأتي لتنسخها.

ويمكن توضيح مرتكز ثبات "الخلق الإسلامي"، من خلال ضرب المثالين الآتيين:

---

(١) الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، ص ٢٤٢.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٤٣، أشار مؤلف الكتاب إلى أن هذا الكلام للأستاذ أنور الجنيدي.

المثال الأول: خلق "الأمانة". فهذا الخلق يتصف في ديننا الإسلامي بأنه خلق ثابت بمعنى أن خلق الأمانة سيبقى أحد القيم الأخلاقية التي تنتمي إلى الإسلام على طول الزمان، منذ بدء البعثة النبوية إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، فلا يمكن أن يأتي وقت أو عصر يتم فيه تغيير الموقف من هذا الخلق وعدّه خلقاً تراثياً قد عفى عليه الزمن، فهذا مرفوض تماماً، لأن خلق الأمانة يتصف بمرتكز الثبات التي يتصف بها النص الشرعي الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، قال تعالى: ﴿إِنَّ اللّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤدُّواْ الأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا﴾ (النساء: ٥٨)، وقال صلى الله عليه وسلم: (أدّ الأمانة إلى من ائتمنك)[١]. وأمّا اتصاف المسلمين بخلق الأمانة فهو واجب ثابت عليهم في كل زمان، لكن تقيّدهم به عملياً يختلف من شخص إلى آخر، فهنا يقال إن التزامهم بخلق الأمانة بأنه نسبي.

المثال الثاني: خلق "البر بالوالدين". فهذا خلق إسلامي أصيل، وثابت وقائم ما قامت شريعة الله في الأرض إلى قيام الساعة، ولا يمكن بحال أن تهتز مكانته من منظومة القيم الأخلاقية الإسلامية بحجة تطور المجتمعات أو تغير تركيبة الأسرة ومفاهيمها، كما هو الحال في الحضارة الغربية، فقد مر عليها زمن كانت للأخلاق الأسرية، ومنها بر الولدين، مكانة في مجتمعاتهم واحترام، وكانت تشكل قيمة أساسية، أما في القرون المعاصرة، ومع تغير طبيعة مجتمعاتهم والفلسفات التي تحكم حياتهم وتيارات العولمة، فقد أصبحت الأخلاق الأسرية، ومنها خلق بر الوالدين، من الأخلاق الهامشية في واقعهم الاجتماعي وعلى سلّم اهتماماتهم المادية الطاغية، بسبب الحضارة المادية التي سيطرت على قيمهم كلها ومنها الأخلاقية والأسرية وأصابتها بداء "النسبية"[٢].

---

(١) أبو داود، سليمان بن الأشعث، السنن، تحقيق: محمد محي الدين، دار الفكر (د.ط)، باب في الرجل يأخذ حقه من تحت يده، ح رقم (٣٥٣٦)، وقال الألباني: صحيح.

(٢) مبدأ نسبية الحقيقة، أو المذهب النسبي، هو مذهب ظهر لأول مرة في القرن الخامس قبل الميلاد، ويقول بأن الصحيح والمغلوط والجيد والرديء ليس صفات مطلقة، ولكنها تبع للظروف وهو مذهب يتناسب ونظرية التطور التي ترى أن كل شيء يتغير وكل شيء يتبدل وأن الأشياء في حالة سيلان مستمر. فؤاد، النسبية، مجلة البيان، العدد (١٣)، ص ١٠٤.

وأصبح خلق "برّ الوالدين" كغيره من الأخلاق ينظر إليه على أنه من القضايا والمواقف الشخصية في مجتمعاتهم.

المرتكز الثالث: فطرية الأخلاق الإسلامية:

المقصود بمرتكز "فطرية الأخلاق الإسلامية"، هو كون الأخلاق التي جاء بها الإسلام، موافقة للفطرة الإنسانية التي خلق الله عليها الإنسان. والأصل في هذه المرتكز، أن كل ما جاء به الإسلام بالجملة من التشريعات، هي متوافقة مع فطرة الإنسان، لكون الذي أنزل الشرع هو الله، والذي خلق الفطرة في النفس الإنسانية هو الله تعالى، والذي كلّف النفس الإنسانية بهذه التشريعات هو الله تعالى، وبالتالي لا بد أن تكون هذه التشريعات مع اتجاه هذه الفطرة لا مضادة أو مناقضة لها. وهذا ينطبق على مجموعة التشريعات المتعلقة بالنظام الأخلاقي. فقد جاءت القيم الأخلاقية المأمور بها في القرآن والسنة موافقة تماماً للفطرة التي فطر الله الناس عليها. فقيم العدل والصدق والإحسان إلى الجار والتعاون على البر ورفض الغدر والخيانة وغيرها، تجد أنها قيماً أخلاقية ممدوحة لدى جميع الناس أصحاب العقول السليمة وما ذلك إلا لأن فطرهم النقية تجمع على ذلك.

ومن مظاهر مرتكز فِطْرية الأخلاق الإسلامية "المعرفة الفطرية بأصول الأخلاق، واستعداد النفوس لقبولها، والأخذ بها، ومن حيث استحسان الفطرة لمكارم الأخلاق ورغبتها في الاستقامة عليها، وميلها إليها، ومحبتها لها. ومن مظاهر الصلة بين الفطرة والأخلاق، إقرار الإسلام للأخلاق الفطرية على اختلافها مع تهذيبها وتوجيهها الوجهة السليمة، لتكون عاقبتها خيّرة على الفرد وعلى مجتمعه. فمن ذلك أن الغضب والغلظة والشدة، التي هي من الصفات الفطرية، ليست في كلّ حال بل مأمور بها في مواطنها الصحيحة"[1].

---

(١) العمرو، الأخلاق بين المدرستين السلفية والفلسفية، ص ٢١٨– ٢١٩.

المرتكز الرابع: شمولية الأخلاق الإسلامية:

يعد مرتكز شمول الأخلاق الإسلامية مرتكزا أساسيا وضروريا لأنه يعبر عن أحد أكبر خصائص النظام الإسلامي، وهي خاصية الشمول، وهي التي أكسبت النظام الأخلاقي في الإسلام والقيم الأخلاقية الإسلامية مرتكز الشمول، ولا بد في تصورنا الإسلامي من أن ينطبع كل نظام من أنظمة الإسلام بخصائصه العامة، ولكن ضمن محددات ومجالات كل نظام، حتى تكون هذه الأنظمة تعبيراً صادقاً عن الإسلام باعتباره منهجاً شاملاً للحياة الإنسانية على الأرض. ووفقاً لما يراه الباحث، فإنه يمكن إظهار صدق مرتكز شمول الأخلاق الإسلامية، والتعبير عنها من خلال ارتسامه ضمن ثلاث مجالات، هي كالآتي:

الأول: شمولية الأخلاق الإسلامية للكينونة الإنسانية: والمراد بذلك أننا إذا نظرنا في قائمة الأخلاق التي جاء بها الإسلام نجد أنها متصلة بجميع جوانب الكينونة الإنسانية؛ أي مكونات الشخصية الإنسانية– ومعلوم أن الشخصية الإنسانية تتكون من ظاهر وباطن، أو من عقل وقلب وجسم– فهناك أخلاق تتصل بباطن الإنسان، مثل: محبة الله، والرضا بقضائه، والخوف والرجاء، والبعد عن الغلّ والحقد، والإخلاص وغير ذلك، وهناك أخلاق تتصل بظاهر الإنسان، مثل: صدق اللسان، وغض البصر، وحفظ الفرج، وغير ذلك، والخلاصة أن لكل مكونات الإنسان المسلم من عواطف وعقل وجوارح أو ظاهر أو باطن حظّها من قائمة الأخلاق الإسلامية الطويلة.

الثاني: شمول الأخلاق لمختلف علاقات الإنسان: والمراد بهذه المرتكز، أن الأخلاق التي جاء بها الإسلام تتوزع على جميع العلاقات التي يمكن أن يقيمها الإنسان المسلم مع أي طرف آخر. يقول الأسمر: "والإسلام لا يقصر الشمول الأخلاقي على بني الإنسان، وإنما يمده ليشمل كل مخلوقات الله، فالمسلم صاحب خلق رفيع وسلوك أخلاقي ملتزم مع الإنسان وغير الإنسان، فالرحمة مطلوبة للإنسان والحيوان، والغلظة والقسوة

والعنف مرفوض لكليهما"[1]. ويمكن توضيح الامتدادات لعلاقات الإنسان الأخلاقية بالمظاهر الآتية:

- علاقة الإنسان الأخلاقية بخالقه سبحانه وتعالى؛ حيث يلتزم المسلم بالأدب مع الله تعالى في سره وعلَنِه، وفي تنفيذه لأوامره وتركه لنواهيه، وفي محبته لخالقه سبحانه واستشعاره لإحسانه عليه، وفي شكره لنعمه وغير ذلك.
- علاقة الإنسان الأخلاقية بنفسه، فيسعى لإعزاز نفسه لا إهانتها، ولتكليفها ما تطيقه، ولجعلها سباقة للخيرات، ولحفظها من كل المهالك، ولإظهارها بالمظهر الجمالي اللائق، وغير ذلك من الأخلاق التي جاء بها الإسلام ليراعيها المسلم تجاه نفسه.
- علاقة الإنسان الأخلاقية بأخيه الإنسان، وهذه ميدانها واسع من مثل: خلق الكرم، وحسن الضيافة، وأداء الأمانة وغيرها كثير.
- علاقة الإنسان الأخلاقية بعالم الحيوانات وقد جاءت نصوص عامة في الإحسان إلى الحيوانات غير المؤذية، ونصوص أخرى محدّدة تحمل قيماً أخلاقية سامية وتوجيهات أدبية رائعة وواقعية تجاه الحيوانات، كما في أخلاقيات الصيد، والذبح، والتحميل على الحيوان، وضربه، وخطورة منعه من الطعام والشراب، كما في قصة المرأة التي حبست هرة حتى ماتت، فكان هذا سبباً في دخولها النار، وبالمقابل تدخل امرأة بغي الجنة لسقائها كلباً كاد العطش يقتله[2].
- علاقة الإنسان الأخلاقية بمرافق الكون وبيئته؛ من مثل الحفاظ على نظافة الأماكن العامة، حيث جاء النهي عن البول في الأماكن التي يتجمع فيها الناس أو يستريحون، وإماطة الأذى عن الطريق، وعدم البول في الماء الراكد، والترغيب

---

(١) الأسمر، أحمد رجب، النبيّ المربي، دار الفرقان، ط١، ٢٠٠١م، ص ٢٥٨.

(٢) ينظر تفاصيل رواية هذه الأحاديث في: البخاري، الصحيح، باي فضل سقي الماء، ح رقم(٢١٩٢)، وح رقم(٢١٩٠).

بدفع كل ما من شان أن يكون مضراً في ممرات المسلمين وطرقهم، كما في قصة ذاك الرجل صاحب الخلق الإنساني الجميل، الذي مر بطريق فوجد غصن شجرة يضايق المارة، فقطعه، فرآه النبي صلى الله عليه وسلم يتفيأ ظلاله في الجنة[1].

- علاقة الإنسان الأخلاقية بعوالم الغيب وتتمثل هذه العلاقة الأخلاقية تحديداً بعلاقة المسلم مع عالم الملائكة ومع عالم الجن كذلك؛ فيتأدب المسلم مع عالم الملائكة فلا يؤذيهم بما يتأذون به كرائحة الثوم والبصل في المسجد، ويتأدب كذلك مع عالم الجن المؤمن، بأن يذكر اسم الله على طعامه من اللحم، ليعود أوفر ما كان لحماً، لأنه طعامهم إن ذكر اسم الله عليه كما أخبرنا بذلك رسولنا صلى الله عليه وسلم.

ولعله من المناسب أن يختم هذا البيان في هذه الشمولية الأخلاقية لمختلف علاقات الإنسان المسلم بغيره وفقاً للتصور الإسلامي بكلام يظهر مزية أخلاقنا الإسلامية في هذه النقطة تحديداً عن سائر النظرات الوضعية وحتى الدينية منها، وهذا الكلام هو للباحث الإسلامي مقداد بالجن، حيث يقول: "يوسع الإسلام دائرة العلاقات الأخلاقية، فلا تقتصر الأخلاق على علاقة الإنسان بأخيه الإنسان كما يدعو إلى ذلك الاتجاه الأخلاقي الوضعي والكانطي– نِسْبة إلى كانط–. ولا تقتصر كذلك على العلاقة بين الإنسان وبين الله كما يدعو إلى ذلك بعض الديانات القديمة، بل يدخل في إطار هذه العلاقة الأخلاقية علاقة الإنسان بالإنسان وبالحيوان وبالله أيضاً"[2]. طبعاً ويضاف إليها كذلك بالبيئة وبعوالم الغيب.

---

(١)ينظر تفاصيل رواية هذه الأحاديث في: مسلم، الصحيح، باب النهي عن البول في الماء الراكد، ح رقم(٦٨١)، وباب فضل إزالة الذى عن الطريق، ح رقم(٦٨٣٥).

(٢) يالجن، مقداد، جوانب التربية الإسلامية، ص ٢٨٧.

الثالث: شمول الأخلاق الإسلامية لمجالات الحياة: وهذه زاوية أخرى تتجلى فيها مظاهر الشمولية للأخلاق التي جاء بها الإسلام، حيث تتوزع قائمتها الأخلاقية الكبيرة لتغطي جميع مجالات الحياة وميادين تفاعل المسلم ونشاطه. يقول الشيباني: "إن النظام الأخلاقي الإسلامي يجمع القانون الأخلاقي كله، ويتسع نطاق الأخلاق فيه ليشمل الأخلاق النظرية والأخلاق العملية، وما يدخل تحت الأخلاق العملية من أخلاق فردية، وأخلاق أسرية، وأخلاق اجتماعية، وأخلاق اقتصادية، وأخلاق سياسية، وأخلاق عملية، وغيرها"[1].

ويقدم مقداد يالجن خريطة مواقع، يوضح هذه النوع من الشمولية بالمثال، إذ يقول: "بلغت هذه الأخلاق من التكامل والصلاحية حدا مثالياً، ذلك أنها تحتضن جميع الفضائل الإنسانية، والأعمال الخيرة لصالح الفرد والمجتمع ففي ميدان احترام الإنسان، تدعو إلى احترام جميع الحقوق الطبيعية للإنسان، كما تدعو إلى المحبة والمودة بين الناس، وفي ميدان المعاملة، تدعو إلى احترام العقود وأداء الأمانات، وتنهي عن الغش والكذب. وفي ميدان السياسة والحكم، تدعو هذه الأخلاق الكريمة إلى احترام العهود وإلى الحكم بالعدل، وتنهى عن الغدر والتسلط. وفي ميدان الاقتصاد، تدعو إلى العمل الجاد والإتقان وعدم التبذير. وفي ميدان العلم، تدعو إلى التعلم والتعليم، كما تنفر من الجهل، وهكذا جاء الإسلام بأكمل الأخلاق وأصلحها"[2]. في كل ميدان من النفس والحياة والتديّن.

وبهذا التفصيل لهذه المجالات الثلاثة لشمولية الأخلاق في الإسلام، يتأكد لدينا أهمية هذا المرتكز، وكونه يمثل ختماً إسلامياً ثابتاً لطبيعة أخلاقنا الإسلامية، التي تستحق فعلاً أن تكون منهاج حياتنا.

---

(١) الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، ص ٢٣٢.

(٢) يالجن، مقداد، جوانب التربية الإسلامية، ص ٢٨٨–٢٩٠.

المرتكز الخامس: واقعية الأخلاق الإسلامية

يكاد يتفق الباحثون في مجال الأخلاق الإسلامية على أن المراد بالواقعية باعتبارها مرتكزا من مرتكزات الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية، مراعاة الخلق الإسلامي لإمكانات الإنسان وطاقاته وفطرته[1]. ويمكن إعطاء مرتكز الواقعية الذي تتصف به أخلاقنا الإسلامية بعدين رئيسين:

البعد الأول: واقعية النظام الأخلاقي في الإسلام؛ بمعنى أن التشريعات الإسلامية في مجال الأخلاق، هي تشريعات واقعية، يمكن تطبيقها وتنفيذها على أرض الواقع فهي ليست مثاليات مجردة، يكون الحديث فيها عن أخلاق سامية يصعب أن تمارس ويستحيل أن تصبح واقعاً اجتماعياً، بل يمكن وبكل يسر تحويلها إلى وقائع ظاهرة وفاعلة ومعيشة، وهذا هو شأن أنظمة الإسلام وشرائعه كلها.

البعد الثاني: تماشي الأخلاق الإسلامية مع إمكانات النفس الإنسانية وتجاوبها مع فطرتها، فالتكليف بأي خلق من أخلاق الإسلام يكون بصورة طبيعية تنسجم مع قدرات المسلم وطاقاته وغرائزه. بحيث يكون في مقدوره الاتصاف بهذا الخلق وتحقيق المطلوب منه فيه، دون أن يؤدي هذا إلى إنهاك جسدي أو صدمة نفسية.

فمثلاً حينما يدعو الإسلام إلى خلق الإحسان إلى الجار، فإن تطبيق هذا الخلق في الحياة الإنسانية وعلى أرض الواقع أمر ممكن وليس مستحيلاً، وهو يتماشى مع وُسْع الإنسان وطاقاته، إذ يحسن إلى جاره، مادياً أو معنوياً ضمن ما يقدر عليه، وهذا الإحسان إلى الجار أمر تؤيده الفطرة السليمة وتميل إليه.

المرتكز السادس: نَسَقِيّة الأخلاق والعقيدة

يتضح مرتكز نسقية الأخلاق والعقيدة من خلال ذلك الفيض من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي تربط بين حقائق الإيمان وأصول الأخلاق، وبين آثار الإيمان واستقامة الأخلاق، وبين دافعية الإيمان والتمسك بالأخلاق، وبين كمال الأخلاق

---

(١) الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، ص ٢٣٧.

وكمال الإيمان، وغير ذلك من النصوص الشرعية البيّنة التي قدمت لنا ربطا محكما بين الخلق والإيمان "فكم آية قرنت بين التوحيد والإيمان من جهة، وبين أنواع من الأخلاق من جهة أخرى، كالإحسان في قوله تعالى: ﴿وَاعْبُدُواْ اللّهَ وَلاَ تُشْرِكُواْ بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَبِذِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَالْجَارِ ذِي الْقُرْبَى وَالْجَارِ الْجُنُبِ وَالصَّاحِبِ بِالجَنبِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ إِنَّ اللّهَ لاَ يُحِبُّ مَن كَانَ مُخْتَالاً فَخُورًا﴾ (النساء:٣٦)، يقول السعدي في تفسيره: "يأمر تعالى عباده بعبادته وحده لا شريك له، وينهى عن الشرك به شيئا لا شركا أصغر ولا أكبر.. ثم بعد ما أمر بعبادته والقيام بحقه أمر بالقيام بحقوق العباد الأقرب فالأقرب. فقال: ﴿وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا﴾ أي: أحسنوا إليهم بالقول الكريم والخطاب اللطيف والفعل الجميل"[1]، وكالبرّ في قوله تعالى: ﴿لَّيْسَ الْبِرَّ أَن تُوَلُّواْ وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَالْمَلآئِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ وَآتَى الْمَالَ عَلَى حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّآئِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَالْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُواْ وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاء والضَّرَّاء وَحِينَ الْبَأْسِ أُولَئِكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ﴾ (البقرة:١٧٧)"[2]، ويقول السعدي تعليقا على ختام اللآية" ﴿أُولَئِكَ﴾ أي: المتصفون بما ذكر من العقائد الحسنة، والأعمال التي هي آثار الإيمان، وبرهانه ونوره، والأخلاق التي هي جمال الإنسان وحقيقة الإنسانية، فأولئك هم ﴿الَّذِينَ صَدَقُوا﴾ في إيمانهم، لأن أعمالهم صدقت إيمانهم، ﴿وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ﴾ لأنهم تركوا المحظور، وفعلوا المأمور؛ لأن هذه الأمور مشتملة على كل خصال الخير، تضمنا ولزوما، لأن الوفاء بالعهد، يدخل فيه الدين كله، ولأن العبادات المنصوص عليها في هذه الآية أكبر العبادات، ومن قام بها، كان بما سواها أقوم، فهؤلاء هم الأبرار الصادقون المتقون"[3]، ويقول الصلابي: "إن علاقة الأخلاق

(١) السعدي، عبد الرحمن، تيسير الكريم الرحمن، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢٤هـ، ص١٧٧.

(٢) زمزمي، المنهج الأخلاقي وحقوق الإنسان في القرآن الكريم، ص ١٥.

(٣) السعدي، عبد الرحمن، تيسير الكريم الرحمن، ص٨٣.

بالعقيدة واضحة في كتاب الله، وقد بين سبحانه وتعالى الأخلاقيات الإيمانية التي ينبغي أن يكون عليها المؤمنون بلا إله إلا الله والأخلاقيات الجاهلية التي ينبغي أن ينبذها المؤمنون"[1].

ومما جاء في القرآن الكريم مما فيه "ربط الأخلاق بالعقيدة، قوله تعالى: ﴿ قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ ﴿الَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ خَاشِعُونَ ﴿٢﴾ وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ ﴿٣﴾ وَالَّذِينَ هُمْ لِلزَّكَاةِ فَاعِلُونَ ﴿٤﴾ وَالَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَافِظُونَ ﴿٥﴾ إِلَّا عَلَى أَزْوَاجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَ ﴿٦﴾ فَمَنِ ابْتَغَى وَرَاء ذَلِكَ فَأُولَئِكَ هُمُ الْعَادُونَ ﴿٧﴾ وَالَّذِينَ هُمْ لِأَمَانَاتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَاعُونَ ﴿٨﴾ وَالَّذِينَ هُمْ عَلَى صَلَوَاتِهِمْ يُحَافِظُونَ ﴿٩﴾ أُوْلَئِكَ هُمُ الْوَارِثُونَ ﴿١٠﴾ الَّذِينَ يَرِثُونَ الْفِرْدَوْسَ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ ﴾ (المؤمنون:١-١١)، فالسورة تبدأ بتقرير الفلاح للمؤمنين بهذا التوكيد: (قد أفلح المؤمنون)، ثم تصف هؤلاء المؤمنين بذلك الوصف المطوّل المفصل الذي يعنى بإبراز الجانب الخلقي لأولئك المؤمنين موحياً إيحاء واضحاً أن هذه الأخلاقيات من جهة هي ثمرة الإيمان، وأن الإيمان- من جهة أخرى- هو سلوك ملموس يترجم عن العقيدة المكنونة"[2]، وفي هذه الآيات "هذا تنويه من الله، بذكر عباده المؤمنين، وذكر فلاحهم وسعادتهم، وبأي: شيء وصلوا إلى ذلك، وفي ضمن ذلك، الحث على الاتصاف بصفاتهم، والترغيب فيها. فليزن العبد نفسه وغيره على هذه الآيات، يعرف بذلك ما معه وما مع غيره من الإيمان، زيادةً ونقصاً، كثرة وقلّة"[3].

وكذلك الحال في السنة النبوية حيث جاءت الأحاديث الكثيرة تؤكد صلة الأخلاق بالعقيدة، يقول حبنكة: "جعل الرسول صلى الله عليه وسلم الحياء شعبة من الإيمان، وهو من مكارم الأخلاق، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (الإيمان بضع وسبعون

---

(١) الصلابي، علي، الوسطية في القرآن، ص ٥٨٨.

(٢) المرجع السابق، ص ٥٨٩.

(٣) السعدي، عبد الرحمن، تيسير الكريم الرحمن، ص٥٤٧.

شعبة... والحياء من الإيمان)[1]. وفضائل الأخلاق وما تقتضيه من سلوك أمور يوجبها الإيمان، ولذلك جاء في كلام الرسول صلى الله عليه وسلم: (أكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم خلقاً)[2]. فالرسول صلى الله عليه وسلم في هذا الحديث يبين الترابط بين الإيمان وحسن الخلق"[3]. وتظهر جوانب محددة من صلة الأخلاق بالعقيدة من كون الخلق الحسن في الإسلام يحقق صفة محبة الله لصاحبه، لقوله صلى الله عليه وسلم حينما سئل: من أحب عباد الله إلى الله تعالى؟ (قال: أحسنهم خلقاً)[4]، ومن كون حسن الخلق يؤثر إيجاباً في نتيجة المؤمن يوم القيامة، ومكانته، لقوله صلى الله عليه وسلم: (ما من شيء أثقل في ميزان المؤمن يوم القيامة من خلق حسن)[5]. ولقوله صلى الله عليه وسلم: (ألا أخبركم بأحبكم إلي، وأقربكم مني مجلساً يوم القيامة؟ قال: أحسنكم خلقاً)[6]. وتظهر جوانب هذه الصلة كذلك، من فهم الوجه المضاد لها، حيث يؤثر الخلق السّيء على العقيدة، كما في قوله صلى الله عليه وسلم: (أربع مَنْ كُنّ فيه كان منافقاً خالصاً، ومن كانت فيه خصلة منهن كانت فيه خصلة من النفاق إذا حدّث كذب، وإذا وعد أخلف، وإذا عاهد غدر، وإذا خاصم فجر)[7]. هذا الحديث استوقف محمد قطب كثيراً كما يقول: "استوقفني لأن النفاق قضية متعلقة بالعقيدة، والكذب والغدر

---

(١) مسلم، الصحيح، باب شعب الإيمان، ح رقم (١٦١).

(٢) أبو داود، السنن، باب الدليل على زيادة الإيمان، ح رقم (٤٦٨٤).

(٣) حبنكة، عبد الرحمن، الوجيز في الأخلاق الإسلامية وأسسها، مؤسسة الرّيان، بيروت، ط١، ١٩٩٧م، ص ٢٦-٢٧.

(٤) الطبراني، سليمان، المعجم الكبير(د.ط)، ح رقم (٤٧٣)، وابن حبان، محمد، صحيح ابن حبان، مؤسسة الرسالة(د.ط)، ح رقم (٤٨٦) وقال شعيب الأرنؤوط: إسناده صحيح.

(٥) الترمذي، محمد بن عيسى، الجامع الصحيح (السنن)، تحقيق: أحمد شاكر، دار إحياء التراث العربي، بيروت (د.ط)، كتا البر والصلة، باب حسن الخلق، ح رقم (٢٠٠٣)، وقال الألباني: صحيح.

(٦) المرجع السابق، باب معالي الأخلاق، ح رقم(٢٠١٨)، وقال الألباني: صحيح.

(٧) ابن حنبل، أحمد، المسند، دار الحديث، القاهرة، ط١، ١٩٩٥م، ح رقم (٧٠٣٥) وقال شعيب الأرنؤوط: حسن.

وخلف الوعد والفجور في الخصومة، قضايا أخلاقية، سبحان الله! كيف يتصور قوم إذن أن الأخلاق لا صلة لها بالعقيدة"[1]. ووجه كلامه هذا هو الربط بين الأخلاق وسلامة الإيمان من حيث أن بعض الخصال المذمومة من الأخلاق قد تهدد صحة هذا الإيمان وتضعف عقيدة صاحبها وتنقله من موصف المؤمن إلى وصف النافق. وعليه فلا يتصور إنكار العلاقة بين الخلاق والعقيدة. فهذه النماذج المحدودة من النصوص الشرعية الكثيرة، تؤكد صلة الأخلاق بالعقيدة وبالإيمان في تصورنا الإسلامي وهي صلة في الجذور كما في الفروع.

المرتكز السابع: إلزامية الأخلاق الإسلامية

يقول "دراز": حول فكرة الإلزام الخلقي وأهميتها: "يستند أي مذهب أخلاقي على فكرة الإلزام، فهو القاعدة الأساسية والمدار والعنصر النووي الذي يدور حوله كل النظام الأخلاقي، والذي يؤدي فقده إلى سحق جوهر الحكمة العملية ذاتها، وفناء ماهيتها، ذلك أنه إذا لم يعد هناك إلزام فلن تكون هناك مسؤولية، وإذا عدمت المسؤولية، فلا يمكن أن تعود العدالة؛ وحينئذ تنفشي الفوضى، ويفسد النظام، وتعم الهمجية"[2]. وهذه معادلة واقعية، لأن "أي حكم أو أمر أو قرار، صادر عن جهة ما، لا تصاحبه قوة إلزام تنفيذية- داخلية أو خارجية- لا يتأتى تحقيق تنفيذه- جزئياً أو كلياً- وبالتالي يفقد إمكانية تحقيق الأهداف المتوخّاة منه، وينسحب الأمر على الحكم الخلقي"[3]. وعليه فمن "الأهمية بمكان أن تدرك أنه لا قيمة لأي مبادئ وقواعد خلقية إذا لم تتضمن إلزام الناس باتباعها والالتزام بتنفيذها والعمل بمقتضاها"[4].

ومن الكلام المتقدم حول فكرة الإلزام وأهميتها، يظهر لنا أن الإلزام يفهم تحت تساؤل مفاده: "ما القوة التي تؤثر في إرادة الإنسان فتوجهها نحو الخير، وتجعلها

---

(١) قطب، محمد، لا إله إلا الله: عقيدة وشريعة ومنهاج حياة، دار الشروق، القاهرة، ط١، ١٩٩٣م ، ص ٧٧.

(٢) دراز، محمد عبد الله، دستور الأخلاق في القرآن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٧، ١٩٨٧م، ص٢١.

(٣) الأسمر، أحمد رجب، مكارم الأخلاق في الإسلام، دار الفرقان، عمان، ط١، ٢٠٠٨م، ص ٢٣.

(٤) الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، ص ٢٦٠.

تختاره؟ بلفظ آخر: ما الذي يجعل الإنسان ملتزماً بفعل الخير"[1] ومن هنا عرف بعض الباحثين الإلزام بأنه: "تكليف ممن هو قادر على الأمر والنهي، ثم مجازاة للمكلف على موقفه من ذلك التكليف"[2]. وفي مجال الأخلاق تحديداً، فإن الإلزام الخلقي هو: "أمر بالفضيلة الخلقية، بمعنى: وضع تشريع خلقي، وتكليف الإنسان الأخذ به والعمل بمقتضاه، مع مسؤوليته عن هذا التكليف، وجزاء متوافق مع موقفه منه"[3].ويرى بعض الباحثين أنه مهما تباينت الآراء حول مفهوم الإلزام الخلقي، "فإنها تلتقي على كلمة واحدة هي: تقدير القيم الخلقية، والدعوة إلى امتثالها عن إدراك أهميتها وضرورتها حسب ما يمليه المصدر الذي اختلفت هذه الاتجاهات حول تجديده"[4].

ويمكن للباحث أن يقدم تعريفاً محدداً للإلزام الخلقي بأنه: "القوة أو الجهة التي تفرض على الإنسان الأخذ بالأخلاق والتقيد بها".

وينشأ عن تعريف الإلزام الخلقي هذا أو غيره، سؤال منطقي، هو: ما تلك القوة، أو الجهة الملزمة بتلك الأخلاق؟ وهو ما يعرف عند الباحثين في مجال الأخلاق وفلسفتها بمصادر أو مصدر الإلزام الخلقي. والإجابة المنطقية التي يؤدي إليها التعريف العام للإلزام الخلقي هي: أن مصدر الإلزام هذا يختلف باختلاف الفلسفة العامة أو الدائرة الفكرية الكبرى التي تنتمي إليها الأخلاق. هل هي دائرة دينية أم وضعية؟ ومن هنا تعددت الآراء في تحديد مصدر الإلزام الخلقي.

وبناء على ما تقدم، فهناك من يرى أن الحاجة إلى السعادة هي مصدر الإلزام الخلقي، وهناك من يرى أنه رغبة الإنسان في تكميل ذاته، وهناك من يرى بأنه العقل، وهناك من يرى بأنه الضمير، وهناك من يرى بأنه المجتمع، وهناك من يرى بأنه القوانين

---

(1) السيد، عزمي طه، الفلسفة: مدخل حديث، ص٢٣٣.

(2) العمرو، الأخلاق بين المدرستين السلفية والفلسفية، ص ٢٦٠.

(3) المرجع السابق، ص ٢٦٠.

(4) الحليبي، المسؤولية الخلقية، ص ٣٥.

السائدة في المجتمع، وهناك من يرى بأنه الدين[1]. ويقول دراز حول بعض آراء الباحثين في مصادر الإلزام الخلقي: "استطاع الفيلسوف الفرنسي هنري برجسون في تحليله العميق لقضية الإلزام الأخلاقي أن يكشف له عن مصدرين: أحدهما: قوة الضغط الاجتماعي، والآخر: قوة الجذب ذي الرحابة الإنسانية المستمدة من العوْن الإلهي، وهي قوة أوسع مدى من سابقتها"[2]. وفي تحديد مذهبي لمصادر الإلزام الخلقي، يبين بعض الباحثين، بأن العقليين قد ذهبوا إلى أن العقل هو القوة الموجهة للناس والملزمة لهم بالفضيلة، وأن الحدسيين قد جعلوا الضمير منبع الإلزام بالفضيلة الخلقية، وأن أنصار المذهب الوضعي ذهبوا إلى أن المجتمع أو العرف الاجتماعي، هو الملزم للأفراد بالفضيلة[3].

والخلاصة أن الآراء تنقسم إلى قسمين: الأول منها، يرى أن مصدر الإلزام الخلقي سلطة خارج الإنسان هي: الدين أو المجتمع أو القانون، والثاني يرى أن مصدر الإلزام الخلقي هو الإنسان، مع اختلاف في تحديده، هل هو العقل أو اللذة والمنفعة أو الضمير؟[4].

وفي التصور الإسلامي، يتفق الباحثون في مجال الأخلاق الإسلامية، على أن المصدر الأساسي للإلزام الخلقي هو الله سبحانه وتعالى، فهو الحاكم والمشرع، وهو الذي أرسل رسوله صلى الله عليه وسلم وأنزل كتابه قال تعالى: ﴿ أَلَا لَهُ الْخَلْقُ وَالْأَمْرُ ٥٤﴾ (الأعراف: ٥٤)، ومهما تنوعت عبارات الباحثين المسلمين في هذا المجال سواء بقولهم بأن مصدر الإلزام هو الدين أم الشرع، أم القرآن والسنة أم الإيمان والعقيدة، أو غيرها من مفردات الإلزام، فإنها ترجع في نهاية المطاف إلى الأصل الذي تقدم، وهو الله المشرع والحكم

---

(١) السيد، عزمي طه، فلسفة: مدخل حديث، ص ٢٣٣.

(٢) دراز، دستور الأخلاق في القرآن، ص ٢٣.

(٣) العمرو، الأخلاق بين المدرستين السلفية والفلسفية، ص٢٦٢.

(٤) الحليبي، المسؤولية الخلقية، ص ٣٥.

سبحانه وتعالى، سواء بطريق مباشر كقولنا الكتاب والسنة أم بطريق الإقرار والتضمن كقولنا الاجتهاد والضمير[1]. يقول الشيباني: "وفي نظر المسلم أن المصدر الأول والمصدر الحقيقي للإلزام الخلقي هو الدين"[2]. ويقول دراز في تحليل عميق لفكرة الإلزام الخلقي: "إذا كان النُوران: الفطري والموحَى، ينبثقان من مصدر واحد فحسب، فيجب أن نخرج أخيراً بأنه الله سبحانه هو الذي يرشدنا دائماً إلى واجبنا، ما ظهر منه وما بطن، فلا ينبغي أن يكون لدينا سوى سلطة تشريعية واحدة بالمعنى الصحيح، والقرآن ذاته لا يفتأ يؤكد لنا هذه الفكرة في كثير من آياته، قال تعالى:﴿ إِنِ الْحُكْمُ إِلاَّ لِلّهِ ﴾ (الأنعام: ٥٧) وقال تعالى: ﴿أَلاَ لَهُ الْحُكْمُ ﴾ (الأنعام:٦٢) وقال تعالى: ﴿ لاَ مُعَقِّبَ لِحُكْمِهِ ﴾ (الرعد: ٤١)"[3].

وتمتاز مصدرية الإلزام الخلقي بالتصور الإسلامي بالأصوب والأسلم، وبالأقوى فاعلية والأكثر تأثيراً، لا لأن مصادر الإلزام الأخرى غير صحيحة بشكل قطعي وكلي، بل لأن أيا منها لا يمكن أن يكون وحده هو الصواب والكافي، ولا كذلك لأن الإسلام يرفضها جملة وتفصيلاً، بل هو يعترف بها لكن ليس بصورة مستقلة بل تابعة للشرع.

وقد قام بعض الباحثين بمناقشة جوانب تلك الآراء العامة في مصادر الإلزام الخلقي، بالصورة الآتية: "بالنسبة للرأي الذي يقول إن الحاجة إلى السعادة هي مصدر الإلزام الخلقي، نقول: قد يتفق الناس على القول بأن السعادة هي غاية كل إنسان، ولكنهم لم يتفقوا على مفهوم السعادة وما الذي يجعل المرء سعيداً. وبالنسبة للرأي الذي يقول: إن عقل الإنسان هو الذي يلزمه فعل الخير، نقول: إن للعقل دوراً هاماً في الإلزام الخلقي، لكن العقل قد يبرر للإنسان في بعض الأحيان فعل الشر. أما الرأي الذي

---

(١) ينظر آراء الباحثين هذه في: دراز، دستور الأخلاق في الأخلاق، ص ٢١-٣٦، والأسمر، مكارم الأخلاق، ص ٢٣-٣٠، ومكروم الأصول التربوية لبناء الشخصية، ص ٢٤٩-٢٥٥، والحليبي، المسؤولية الخلقية، ص٣٢-٤٧، عفيفي، محمد ، النظرية الخلقية عند ابن تيمية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ط١، ١٩٨٨م، ص ٨٠-٨٦.

(٢) الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، ص ٢٦١.

(٣) دراز، دستور الأخلاق في القرآن، ص ٣٦.

يقـول: إن الـضمير هـو الـذي يلزمنـا فعـل الخيـر، لكننـا نقـول هنـا أيـضاً: إن البيئـة تـؤثر فـي تـشـكيل الـضمير. وللـرأي الـذي يقـول: إن سـلطان المجتمـع هـو الـذي يلـزم الإنـسـان فعـل الخير، نقـول: لا شـك أن للمجتمع سـلطانه وقوته الضاغطة لكننا نشاهد الكثير من الناس الذين لا يهتمون بسلطان المجتمع ويتمردون على أخلاقه. وبالنسـبة للـرأي الـذي يقـول: إن القوانين هي التي تلزم الإنسـان فعل الخير، نقـول: لا شـك أن للقـوانين قـوة ملزمـة، لكنها ملزمة للإنسـان من خارجه، وقد لا يكون الناس مقتنعين، فَيَمِيلـون إلى الالتفـاف عليهـا"[1].

فهذه هـي أغلـب الآراء التي ترجـع مـصدر الإلـزام ألى غيـر المـصدر الـديني وقـد تـم الوقـوف على جوانـب الـضعف فيهـا. وأمـا بالنـسبة للـرأي الـذي يـرى أن الإيمـان بـالله هـو مـصدر الإلـزام الخلقـي، فيقـال فـي مناقـشـته: "إذا كـان الإنـسـان مؤمنـاً بـالله، فـإن هـذا الإيمـان سـيكون مـصدراً قويـاً وفقـاً للالتـزام بفعـل الخيـر. الإيمـان بـالله يعنـي الالتـزام بالتـشريع الإلهـي والقـوانين التـي وضـعها الله للنـاس، والإيمـان بـالله وطاعتـه تـؤدي إلـى تكميـل الإنـسـان، وسـعادته، كمـا أن الإيمـان بـالله يتـضمن احتـرام المجتمـع والجماعـة، ولا يتعـارض مـع العقل، كما أن الإيمان بالله يوجد لدى الإنسـان ضميراً حياً"[2]. وهكـذا يـصبح مـصدر الإلـزام الخلقي في التصور الإسـلامي مركـزاً رئيسـاً تـؤول إليـه جميـع مـصادر الإلـزام الأخـرى، كمـا أنها متضمنة فيه ومتفرعة عنه.

المرتكز الثامن: معْيارية الأخلاق الإسلامية

يقصد الباحث هنا بمرتكز المعيارية الأخلاقية، وجود معيار أخلاقي، أي مقياس واضح ومحدد يتم الحكم من خلاله على خلق ما بأنه مقبول أو مردود، وبأنه ينتمي لذلك المذهب أم لتلك الديانة.

ووجود معيار أو مقياس للأخلاق تعد حاجة ملحة، ذلك "أن الحكم على فعل مـا بأنـه خيـر أو شـر يحتـاج إلـى معيـار معـين يقـاس الفعـل إليـه قربـاً أو بعـداً، ودون هـذا المعيـار لـن

---

(١) السيد، عزمي طه، الفلسفة: مدخل حديث، ص ٢٣٤-٢٣٥.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٣٦.

يكون للحكم الذي نصدره معنى أو أهمية من الناحية الخلقية، والإنسان حين يفعل فعلاً أخلاقياً، يدرك هذا المعيار الذي بواسطته يحكم على فعله بالخير أو الشر" [1].

فالحاجة للمعيار حاجة إنسانية واجتماعية لكثرة ما يصدر عن الإنسان من تصرفات فأنْ يُقال: "هذا التصرف أخلاقي أو غير أخلاقي، على أي أساس يصدر هذا الحكم؟ هل يترك الأمر لكل إنسان ليقرر ما هو أخلاقي وما هو غير أخلاقي، فيحلّ هذا حيناً، ويحرمه حينا آخر، مشرقاً ومغرباً مع هواه، فما يراه حقاً مطلقاً يراه غيره باطلاً مطلقاً" [2]. فمثلاً، لو قلنا: تبرع محمد بألف دينار للفقراء فهذه جملة خبرية، تخبر عن أمر وقع، أما لو قلنا: التبرع للفقراء فضيلة، فهي جملة تشير إلى وصف فيه امتداح لفعل نرغب فيه ونقدره، إننا في مثل هذه الجملة وغيرها نطلق أحكاماً أخلاقية، أي نصف فعلاً إنسانياً معيناً بأنه فضيلة أو رذيلة، والسؤال الذي يأتي بعد ذلك هو على أي أساس حكمنا، وعليه فلا يمكننا أن نصدر أحكاماً أخلاقية دون أن يكون لدينا معيار واضح للخير أو الفضيلة من جهة، والشر أو الرذيلة من جهة أخرى[3].

وبسبب اختلاف أديان وثقافات وفلسفات المجتمعات الإنسانية، اختلف لديهم المعيار المعتمد لإعطاء قيمة ما للسلوك الخلقي، "فقال بعضهم: بالعقل، ولكن عقل من؟ فكل عقل له حكمه، وقال آخرون: بالضمير، ثم بالعدل ثم بالخير، ولكن من يحدد معالم هذا أو ذاك، وجاء ميكافيلي ليقول قولته المشهورة: "الغاية تبرر الوسيلة"، وجاءت البراجماتية لتقول بالمنفعة، وتتبنى نظرية القيمة المنصرفة (المادية) للأخلاق" [4].

وفي التصور الإسلامي، فإن المعيارية الأخلاقية هي معيارية ثابتة وواضحة، تتمثل في معيارية الكتاب والسنة، معيارية الشارع الحكيم، معيارية الوحي الإلهي "فتحديد

---

(١) المرجع السابق، ص ٢١٠.

(٢) الأسمر، النبيّ المربّي، ص ٢٩٣.

(٣) السيد، عزمي طه، الفلسفة: مدخل حديث، ص ٢١٢-٢١٣.

(٤) الأسمر، النبيّ المربي، ص٢٩٣.

الحكم الأخلاقي ليس للناس، وإنما لربّ الناس، وهو الذي خلقهم، ويعلم علم اليقين ما يصلحهم وما يفسدهم، لذلك، فإنّ ما جاء في الكتاب والسنة من الأخلاق فهو من الأخلاق الإسلامية حكماً، وما جاء مَنْهياً عنه فهو لا أخلاقي حكماً، وعلى ما جاء منهما تقاس المستجدات في الميدان الأخلاقي اجتهاداً، والحكم بأخلاقية أي عمل في الإسلام يقوم على ركيزتين: أن يكون صواباً، وأن يكون موافقاً للشرع"[1]. والمعيارية الخلقية الإسلامية هي محدّدات الشرع الإسلامي، الذي يراعي مقومات الحق والعدل والخير والصلاح، وإن الموضوعية الخلقية تقتضي التزام المعيارية الخلقية الإسلامية– الشرع الإسلامي– لا رؤى الناس المتضاربة[2]. وإن اعتماد التشريع الإسلامي مقياساً أصيلاً للحكم على خلق ما بأنه إسلامي، هو ما تؤكده مصدرية الأخلاق في الإسلام وصلة الدين بالأخلاق، كما سبق بيانه فيما تقدم، فالوحي إذن هو الذي يعطي القيمة لأي سلوك أخلاقي.

المرتكز التاسع: ترتب المسؤولية على السلوك الخلقي

تعد المسؤولية في التصور الإسلامي من المفاهيم المحورية التي يركز عليها النظام الإسلامي في جميع تشريعاته الشمولية لشؤون الحياة، إذْ لا يمكن استقامة أمر التديّن ولا إقامة شرائع الدين إذا لم تكن هناك مسؤولية، ولذلك تنبثق المسؤولية في التصور الإسلامي من طبيعة التكليف ومقاصد الشريعة ودور رسالة الإسلام في حياة الناس، وترتبط كذلك ارتباطاً وثيقاً بالطبيعة الإنسانية من إرادة واختيار وقدرة وعقل وغير ذلك، ومن هنا جاءت المسؤولية في الإسلام شمولية فكل نظام من أنظمته له ما يترتب عليه من أمر المسؤولية الخاصة به، وكل نشاط من أنشطة المسلم له ما يترتب عليه من أمر المسؤولية، وكل مرحلة من مراحل الحياة لها ما يترتب عليها من أمر المسؤولية،

---

(١) المرجع السابق، ص٢٩٣.

(٢) المرجع السابق، ص٢٩٣..

وكل جهة حاكمة لها حظها من شأن المسؤولية، وما يعنينا هنا هو الحديث وبالقدر المناسب عن المسؤولية الخلقية تحديداً.

حتى نفهم المسؤولية الخلقية لا بد من الوقوف على معنى المسؤولية ضمن الدوائر الآتية:

الدائرة الأولى: المسؤولية بشكل عام تعني: "إقرار المرء بما يصدر عنه من أفعال، واستعداده لتحمل نتائجها"[1]. ويعرفها آخر بأنها "مقدار تحمّل الشخص نتيجة التزاماته وقراراته واختياراته"[2]، ويعرفها آخر أيضاً بقوله: إنها "سؤال الإنسان ومحاسبته على أفعاله الإرادية التي يختارها بملء حريته"[3]. ويفرق بينها وبين الجزاء بقوله: "فالمسؤولية لا تعني الجزاء (الثواب والعقاب) لأن الجزاء هو ما يترتب على هذه المسؤولية"[4]، إذن فالمسؤولية بشكل عام تدور حول تحمل الإنسان نتيجة سلوكه الاختياري.

الدائرة الثانية: المسؤولية في الإسلام تعني: "تحمل الشخص نتيجة التزاماته وقراراه واختياراته، أمام الله في الدرجة الأولى، وأمام ضميره في الدرجة الثانية، وأمام المجتمع في الدرجة الثالثة"[5]. ويعرفها بعضهم بقول: "هي سؤال ومحاسبة الإنسان في الدنيا لتقدير الجزاء، وكشف حساب بأعمال الإنسان في الحياة الآخرة"[6].

وعليه، فمفهوم المسؤولية في الإسلام يدور حول تحمل الإنسان نتيجة سلوكاته الاختيارية المختلفة أمام الجهات المنوط بها محاسبة هذا الإنسان لتشمل ابتداءً

---

(1) مكروم، الأصول التربوية لبناء الشخصية المسلمة، ص ٢٥٦.

(2) الحموري، فيصل محمد، المسؤولية بين التربية الإسلامية والتربية الغربية، رسالة ماجستير، قسم الدراسات الإسلامية، كلية الشريعة، جامعة اليرموك، إربد، ٢٠٠٢م، ص ٥.

(3) المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية،، كتاب الفكر التربوي العربي الإسلامي، تونس، ١٩٨٧م ، ص ٤٢٦.

(4) المرجع السابق، ص ٤٢٦.

(5) يالجن، مقداد، جوانب التربية الإسلامية، ص٣٣١.

(6) المجمع الملكي، كتاب الفكر التربوي العربي الإسلامي، ص ٤٢٦.

وأساساً الخالق سبحانه وتعالى، ثم ضمير الإنسان ونفسه، والجهات الاجتماعية والقانونية المسؤولة عنه.

ويقسم بعض الباحثين المسؤولية في التصور الإسلامي إلى قسمين: مسؤولية آجله، وتكون أمام الله في الحياة الآخرة، كما في وقوله تعالى: ﴿فَوَرَبِّكَ لَنَسْأَلَنَّهُمْ أَجْمَعِيْنَ﴾ (الحجر:٩٢)، والمسؤولية العاجلة وهي التي تكون في الدنيا، سواء أكانت جزائية أم إرشادية[١]. فالسارق تقطع يده، والمقصر في حق جاره يوجه ويرشد للخلق السليم. ولعل من الأدلة الجامعة بين كل هذه الأقسام من المسؤولية قول صلى الله عليه وسلم: (كلكم راع، وكلكم مسؤول عن رعيته، فالإمام راع ومسؤول عن رعيته، والرجل في أهله راع وهو مسؤول عن رعيته، والمرأة في بيت زوجها راعية وهي مسؤولة عن رعيتها، والخادم في مال سيده راع وهو مسؤول عن رعيته)[٢].

الدائرة الثالثة: المسؤولية الخلقية في الإسلام، فقد عرفها بعض الباحثين بأنها "الشعور بتبعة الاقتضاء الخلقي المترتب على فعله ثواب، وعلى تركه عقاب"[٣]. وعرفها آخرون بأنها "شعور الإنسان بالتزامه أخلاقياً بنتائج أعماله الإرادية فيحاسب عليها إن خيراً وإن شراً"[٤]. ومن مجموع ما تقدم من تعريفات للمسؤولية، يمكن للباحث تعريف "المسؤولية الخلقية في الإسلام" بأنها: "تحمل المسلم لنتيجة سلوكه الأخلاقي الاختياري".

وللمسؤولية الخلقية مكانتها في النظام الأخلاقي، إذ ينظر إليها الإسلام "على أنها لبّ العمل الخلقي ومناط الحكم الخلقي ومناط الجزء الخلقي، وما يرتبط به من ثواب أو عقاب بأنواعه المختلفة، وهذا يعني أننا لا نستطيع أن نحكم على أي فعل إنساني بأنه

---

(١) المرجع السابق، ص ٤٢٦

(٢) البخاري، محمد بن إسماعيل، الجامع الصحيح، تحقيق: مصطفى البغا، دار ابن كثير، بيروت، ط٣، ١٤٠٧هـ– ١٩٨٧م، باب العبد راع في مال سيده، ح رقم (٢٤١٩).

(٣) الحليبي، المسؤولية الخلقية، ص ٨٩.

(٤) الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، ص ٢٦٨.

فعل أخلاقي ولا أن نرتب عليه أي جزاء خلقي إلا إذا توفرت لصاحبه مقومات وشروط المسؤولية الخلقية، وانتفت عنه موانعها"[١]. ومن هذه الشروط: الإرادة الحرة، والعقل السليم والوعي الكامل، والقدرة البدنية والنفسية[٢]. وهذا يعني أن المسؤولية الخلقية في التصور الإسلامي: مسؤولية واقعية وعملية ومثمرة في آن واحد.

المرتكز العاشر: ترتب الجزاء على السلوك الخلقي

قال الراغب الأصفهاني في معنى الجزاء كما ورد في نصوص القرآن الكريم: "والجزاء: ما فيه الكفاية من المقابلة، إن خيراً فخير، وإن شراً فشر، يقال: جزيته كذا بكذا، قال الله تعالى:﴿وَذَلِكَ جَزَاء مَن تَزَكَّى﴾ (طه:١٧٦)، وقال تعالى: ﴿وَجَزَاء سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِّثْلُهَا﴾ (الشورى:٤٠)، وقال تعالى: ﴿أُوْلَئِكَ يُجْزَوْنَ الْغُرْفَةَ بِمَا صَبَرُوا﴾ (الفرقان: ٧٥)" [٣]. وجاء الجزاء في القرآن الكريم على العمل الخلقي مثل غيره من الأعمال، ففي موضع الثواب على الحسَن منه، قال تعالى: ﴿وَجَزَاهُم بِمَا صَبَرُوا جَنَّةً وَحَرِيرًا﴾ (الإنسان:١٢) وقال تعالى: ﴿لِيَجْزِيَ اللَّهُ الصَّادِقِينَ بِصِدْقِهِمْ﴾ (الأحزاب: ٢٤)، وفي موضع العقاب على السيء منه، قال تعالى:﴿ وَكَذَلِكَ نَجْزِي الظَّالِمِينَ﴾ (الأعراف:٤١)، وقال تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ نَجْزِي الْمُفْتَرِينَ﴾ (الأعراف:١٥٢)، وفي السنة النبوية، جاء الجزاء مجْمَلاً في مقابل العمل المطلق كما في قول صلى الله عليه وسلم في الحديث القدسي الذي يرويه عن ربه عز وجل، قال: (قال تعالى: يا عبادي، إنما هي أعمالكم أحصيها لكم، ثم أوفيكم إياها، فمن وجد خيراً فليحمد الله، ومن وجد غير ذلك فلا يلومن إلا نفسه) [٤]، وورد الجزاء مفصلاً في مقابلة العمل المحدد، كما في قوله صلى الله عليه وسلم:

---

(١) ينظر: الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، ص ٢٦٨-٢٧٠، والأسمر، مكارم الأخلاق، ص ٣٥-٣٧.

(٢) الراغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، تحقيق: صفوان عدنان، دار القلم، دمشق، ط٢، ٢٠٠٢م، ص ١٩٥.

(٣) الحليبي، المسؤولية الخلقية، ص ٣٥٧-٣٥٨.

(٤) مسلم، الصحيح، باب تحريم الظلم، ح رقم (٥٥).

(والكلمة الطيبة صدقة، وتميط الأذى عن الطريق صدقة)[1]، وقوله صلى الله عليه وسلم: (من نفس عن مؤمن كربة من كرب الدنيا نفس الله عنه كربة من كرب يوم القيامة، ومن ستر مسلماً ستره الله في الدنيا والآخرة)[2]، وغير ذلك من النصوص النبوية[3].

وفي التصور الإسلامي يعد الجزاء الخلقي محوراً أساسياً في منظومة القيم الأخلاقية، وقاعدة من قواعدها، كما أنه يعد نتيجة طبيعية للمسؤولية الخلقية وللحكم الخلقي، والعلاقة القائمة بين المسؤولية الخلقية والجزاء الخلقي، هي علاقة متبادلة، بحيث إذا وجد أحدهما وجد الآخر"[4]. ويقوم الجزاء الخلقي في التصور الإسلامي على مبدأ المعاملة العادلة التي تقتضي أن يكون الجزاء عادلاً، وأن يكون من جنس العمل، كما أنه يتفاوت بتفاوت درجة الخير أو الشر ونوعهما، ومن فضل الله مضاعفة الجزاء على الحسنات، ومعاقبة السيئة بمثلها[5].

ورغم أن الجزاء الخلقي قد اعتنت به مختلف الفلسفات والمجتمعات والمذاهب، إلا أنه امتاز بالتصور الإسلامي بشمولية أنواعه للجزاء الدنيوي وللجزاء الأخروي، واتصالها بمختلف أشكال السلوك الخلقي الباطني منه والظاهري؛ ففي التصور الإسلامي يكافؤ المسلم الملتزم بأخلاقيات المهنة والعمل الوظيفي بمختلف أنواع الجزاء المادي، وفي الوقت نفسه يكتب الله له من الجزاء الأخروي ما يشاؤه سبحانه، والمسلم الذي يحسد أخاه المسلم، ورغم أنه خلق باطني "سيء" لكنه مذموم في الشرع، ويجازى صاحبه بالسوء، ومن غض بصره جازاه الله بالحسنى، وغير ذلك من أنواع الجزاء المترتبة على

---

(١) ابن حنبل، أحمد، المسند، ح رقم (٨١٦٨) وقال الأرنؤوط: أسناده صحيح.

(٢) مسلم، الصحيح، باب فضل الاجتماع على تلاوة القرآن، ح رقم (٧٠٢٨).

(٣) الحليبي، المسؤولية الخلقية، ص ٣٦٢-٣٦٣.

(٤) المليجي، يعقوب، الأخلاق في الإسلام، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، ٢٠٠٣م، ص ١٤-١٥، والشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، ص ٢٧٦.

(٥) الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، ص ٢٧٦-٢٧٨.

سلوكيات أخلاقية، التي إما لا يوجد لها نظير في فلسفات الجزاء الوضعية، وإما أن يكون الجزاء فيها محدوداً على المادي والدنيوي فقط.

* * *

المبحث الثالث: أبرز الانعكاسات التربوية للأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية

يقدم الباحث جانبا من الانعكاسات التربوية للأصل الأخلاقي، متمثلة بما يأتي:

- لتعريف الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية ولمفهومه الرئيس وهو الأخلاق الإسلامية بالتحديد انعكاسه الإيجابي على التربوي المسلم في ذاته، إذا ما فهمه وتصور أبعاده والتزم به، من حيث أنّ نظرته للأخلاق ستصبح كلية وأصيلة ومغيّاة، فينظر إلى أن تخلّقه بالأخلاق هو دين، وأنّ هذه الأخلاق قيم عليا وثابتة في الدين، وأنّ التزامه بها له مقاصد دنيوية وله غاية أخروية، وأنّ أخلاقه يجب أنْ تمتد لكل الفئات ولكل الجهات، وأنْ تتكامل مع بقية جوانب عبادته وعقيدته.
- التربية الإسلامية، التي لا بد لها من الاهتمام الكبير بالجانب الأخلاقي، تتبنى المصدرية الإسلامية السليمة لأخلاق العملية التربوية، فتحرص كل الحرص على استمدادها من الكتاب والسنة؛ لأن ذلك سيضمن لها منهجاً تربوياً صحيحاً.
- يعمل القائمون على التربية الإسلامية، على بذل الجهود العِلْمية العَمَلية باستخراج قائمة الأخلاق الإسلامية من القرآن الكريم والسنة النبوية، التي تحتاجها العملية التربوية وتعمل على تعليمها.
- التزام التربية بالمصدر الإسلامي للأخلاق يبعدها عن الانحراف، ويمنع وقوع الاختلاف والشقاق فيما بين مؤسساتها التعليمية، ويضمن لها سيراً واتفاقاً حميداً.
- قيام التربية على أساس التعامل مع المصدر الإسلامي للأخلاق وللقيم يحفظها من الوقوع في أخطاء المذاهب والاتجاهات التربوية الأخرى التي تأثرت بالمصادر الوضعية للأخلاق، وتبنّت قِيَماً أخلاقية غريبة عن المجتمع المسلم، تم استيرادها من الغرب أو الشرق فأثرت سلباً عليها، وعلى أتباعها وعلى عامة المسلمين المحيطين بها.

- التـزام التربيـة بمرتكـز مـصدرية الأخـلاق الإسـلامية، يعـزز لـدى أتباعهـا قيمـة "تعظيم" الكتـاب والسـنة، وقيمـة "مرجعيـة" الكتـاب والسـنة، وقيمـة "إسـلامية" العمل التربـوي، وقيمـة "تفعيـل" المرجعيـة الإسـلامية و"واقعيتهـا"، وقيمـة "الجمع بين النظرية والتطبيق" في دعوى السير على الكتاب والسنة.
- النِسْبيّة الأخلاقية التي أصبحت تمتاز بها أخلاق الحضارة الغربيـة، تضادّ خصيصة الثبات في الفكر الإسلامي[1]، ويفسر بعض الباحثين هذه الحالـة التي صارت عليه أخلاق الحضارة الغربية من النِسْبية بقوله: "إن الأخلاق في الغرب بعـد أن انفصلت عـن الـدين، وأقبلـت علـى الفلـسفة لـم تتوقـف عنـد مفهـوم الواجـب أو المنفعـة فحسـب، بل خضعت للتطور مرحلة بعد مرحلة، وذاب فيها عنصر الثبات، فـذهبت بعيداً، وانفصلت تماماً عن كل القيم الربانيـة أو التشريعية، ودخلـت فـي مضمون جديـد، وتفـسير حـديث بتـأثير مدرسـة العلـوم الاجتماعيـة"[2]، وعلـى رأسـها دوركـايم وليفـي بريـل التي رفـضت القواعـد الخلقيـة، ممـا أدى إلى تـذويب القيمـة الخلقية وتعميق النسبية في أطُر زمنيـة وبيئيـة بحجـة التطور المطلق، وهـو مـا لـم يحدث في الأخلاق عند المسلمين، التي سـايرت حركـة الحياة في محافظتهـا علـى عنـصر الثبـات الـذي لا يقبـل التغييـر أو التطـوير، لتتحـرك ظـواهر الحيـاة وأشـكال الأوضـاع فـي إطار مـن القـيم الثابتـة"[3]. وجـاءت العولمـة المعاصرة أخيراً، لتزحـف على كل ثبات أو خلـود تتـصف بـه قيـم الإنسـان والحيـاة، وتجعـل مـن كـل مظاهر الحياة أطيافاً متقلّبة في سماء أصحاب المصالح المادية، فما كان في الأمس قيمـة رفيعـة، تغيـر اليـوم وأصبح قيمـة مرتهنـة بالمـصلحة، فهـي الحكـم علـى القيمـة

(1) الحليبي، المسؤولية الخلقية، ص٢١.

(2) مدرسة فرنسية مادية النظرة، حاكمت التراث البشري كله على أنـه اجتهاد أفـراد، وأنـه قابل للتطور، بحيث لا يثبت منه شيء (نقلاً عن المرجع نفسه، هامش ١، ص ٢١).

(3) الحليبي، المسؤولية الخلقية، ص ٢١-٢٢.

الخلقية بالإيجاب أو السلْب. ولكن الأمر مختلف تماماً في تصورنا الإسلامي، حيث الثبات والخلود لقيمنا الأخلاقية مهما كانت سطوة الحضارة أو بريقها، وهو ما يؤكده مرتكز الثبات.

- مراعاة التربية الإسلامية لمرتكزات الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية بالجملة، يدل على اهتمامها الكبير بأن تظهر صورة الإسلام الحقيقية وأنظمته وتشريعاته وقيمه، ومنها الأخلاقية.
- التربية الإسلامية التي تحرص على أن تكون أخلاق العملية التربوية وقيمها ثابتة وأصيلة، تحفظ نفسها من الذوبان في قيم الحضارة الغربية المتغيرة، وتدفع عن نفسها مخاطر العولمة التي تهدف وبكل قوة إلى زعزعة ثوابت التربية الإسلامية، ومنها قيمها الأخلاقية.
- يُكْسب مرتكز شمول الأخلاق التربيةَ الإسلاميةَ البعد الشمولي في القيم الأخلاقية والإنسانية التي تشكل محوراً أساسياً من محاور عملياتها التربوية، وتؤكد في الوقت نفسه أهدافها الشمولية.
- تظهر التربية بصورة واضحة في اعتدالها ووسطيتها كلما راعت في أخلاقها التي تتبناها وتربي المسلمين عليها مرتكز الوسطية والاعتدال، وقدمتها بصورة متزنة ومراعية للطبيعة الإنسانية وإمكاناتها وفطرتها، وللواقع الاجتماعي واتجاهات الإفراط أو التفريط فيه.
- يؤكد مرتكز نسقية الأخلاق والعقيدة على مركزية "القضية الأخلاقية" في اهتمامات التربية الإسلامية .
- يوجب مرتكز نسقية الأخلاق والعقيدة على التربية، العمل على إبراز البعد الأخلاقي في خطابها التربوي المتعلق بالعقيدة والإيمان.

- تجعل هذه النسقية التربية الإسلامية تحرص كل الحرص على نشر القيم الأخلاقية والاهتمام البالغ بالجانب السلوكي الأخلاقي في جميع المجالات التي تربي عليها أبناء المجتمع المسلم.
- ينعكس مرتكز الإلزام الخلقي في التصور الإسلامي على التربية، بأن يُعطيها قوة مؤثرة ودافعة لأن يتبنى الناس ما تربيهم عليه من أخلاق وقيم وفضيلة، شريطة أن تكون العملية التربوية على بصيرة بمصدر الإلزام الخلقي في تربيتها، وأن تحسن عرضه ومناقشة آراء الآخرين، لتكوّن بذلك قناعة ذاتية مبناها على الإيمان والعقل والفطرة، تجعل عملية تنفيذ الأخلاق ميسورة ومحافظة ودائمة، يقول الشيْباني: "لقد أراد الماديّون أن يؤسّسوا نظاماً للأخلاق مبنياً على العقل البحت، فلم ينجحوا. إن الأخلاق إذا كان يحميها القانون فقط، أو الحكومة، أو الضمير، أو الرأي العام، لم تكن أخلاقاً محصنة، فكل هذه الوسائل لا تمنع الإجرام، فالضمير في الهند كان يسمح للزوجة أن تدفن حية وراء زوجها، والضمير في أمريكا كان يسمح للأمريكي أن يعامل الزنجي معاملة الإنسان للغنم، والدين هو الذي يسد هذه الثلمة فيربط قلب الإنسان بربه، وضميره بإلهه، لذلك كان لا بد من الدين لحياة القلب وحياة الضمير، وتحقيق السعادة"[١].
- حينما تجعل التربية الإسلامية من الإيمان والشرع مصدراً للإلزام الخلقي، فإنها تقدم للناس ضماناً خلقياً يتعانق مع مكونات النفس، ويتماهى مع طبيعة الحياة وغاياتها، وهذا يعني نجاح التربية في واقع الناس لأنهم سيتقبلون موضوعاتها وسيلتزمون بها.
- حينما تفقه التربية الإسلامية هذا التوجّه الذي يحمله مرتكز معيارية الأخلاق في أخلاقنا الإسلامية، وتجعل من الشرع حكماً فَصْلاً في إعطاء القيمة الإيجابية أو السلبية للسلوك الأخلاقي لدى الناس، فإنها بذلك تقدم للمجتمع تربية أخلاقية

---

(١) الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، ص٢٥٤.

تتصف بالموضوعية والدقة، وبعيدة كل البعد عن الهوى والتذبذب والحسابات الشخصية أو المنافع المادية التي تكون على حساب السلوك القويم، فهي تُسْلم الناس إلى ميزان عدل ومقياس أمين يضع سلوكاتهم في موضعها الصحيح الذي يرتضيه الشرع، ولو خالف في ذلك المزاج العام للمجتمع.

- ينعكس مرتكز المسؤولية الخلقية في الإسلام على التربية الإسلامية، بأن يجعل منها تربية مسؤولة، وتربية إيجابية، وتربية ناقدة، وعملية تربوية متطورة، فيما يتعلق بالمحور الأخلاقي في تربيتها؛ فهي مسؤولة عن منظومة القيم التي تدعو إليها وعن مدى التزامها بها وتربية الآخرين عليها، وعليها أن تحاسب نفسها على ذلك كله، وأن تقوم بدور إيجابي في متابعة الأخلاق الاجتماعية في الوسط الإسلامي، وتعمل على التوجيه والإرشاد والمساءلة، وهذا من شأنه أن ينمّي محور الأخلاق في المجتمع، وأن يعززه ويعمل على تطويره.
- ينعكس مرتكز الجزاء الخلقي على التربية الإسلامية بشكل إيجابي، إذا ما هي قدمت تربيتها الأخلاقية لأبناء المجتمع بأسلوب يربط الالتزام بالأخلاق بالجزاء بالحسنى، والتفريط بالأخلاق بالجزاء بالسيئة، لأن ذلك سيشكل إما مرغباً للناس بالتقيد بالأخلاق الحسنة، وإما منفراً لهم من الظهور بالأخلاق الذميمة. كما أن التربية التي تربط بين الأخلاق والجزاء عليها في عمليتها التربوية، تكون قد مثلت التربية الإسلامية تمثيلاً صادقاً وواقعياً، يتفق مع مقومات التربية الأصيلة التي جاءت في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

* * *

الخاتمة:

أولا: النتائج: توصلت الدراسة إلى أبرز النتائج الآتية:

- يدل المفهوم العلمي للأخلاق الإسلامية على أنها منظومة القيم والتوجيهات الإسلامية، التي تصلح شأن الجماعة المسلمة، وتنظم سلوك الفرد المسلم تجاه ذاته والآخرين، بقصد تحقيق السعادة في الدنيا والفوز في الآخرة.

- ينعكس مفهوم الأخلاق الإسلامية ايجابيا على التربوي المسلم في نظرتة للأخلاق وغاياتها ودوافع تدينه بها.

- يعرف "الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية" بأنه منظومة المرتكزات الأخلاقية التي تُبْنى عليها التربية الإسلامية، وتَسْتند إليْها في جانبيها النظري والتطبيقي.

- يشير مرتكز مصدرية الأخلاق إلى كون المصدر الرئيس لها هو الوحي؛ متمثلاً بالقرآن الكريم وبالسنة النبوية الشريفة. وعليه فلا يمكن أن يكون المجتمع أو العقل مصدراً مستقلاً يستمد منه المسلمون أخلاقهم الإسلامية- كما هو الحال في الفلسفات الوضعية- لأن دور المجتمع أن يطبق الأخلاق الإسلامية التي جاء بها الشرع، ودور العقل أن يفهمها ويحسن التعامل معها.

- التزام التربية بالمصدر الإسلامي يترجمه التربويون عمليا ببذل جهود عِلْمية لاستخراج قائمة الأخلاق الإسلامية من القرآن الكريم والسنة النبوية، التي تحتاجها العملية التربوية وتعمل على تعليمها.

-يدل مرتكز ثبات الأخلاق الإسلامية، أنها قيم خالدة ومستقرة لا يطرأ عليها أي تغيير أو تبديل، ويظهر مرتكز الشمول بكون الأخلاق الإسلامية شاملة للكينونة الإنسانية، وشاملة لمختلف علاقات الإنسان، ولمجالات الحياة، ويفهم مرتكز واقعيتها بمراعاتها لإمكانات الإنسان وطاقاته وفطرته.

– مراعاة التربية الإسلامية لمرتكزات الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامية بالجملة، يدل على اهتمامها الكبير بأن تظهر صورة الإسلام الحقيقية وأنظمته وتشريعاته وقيمه، ومنها الأخلاقية.

– يؤكد مرتكز نسقية الأخلاق الإسلامية والعقيدة مركزية القضية الأخلاقية في اهتمامات التربية الإسلامية، وتوجب على التربية، العمل على إبراز البعد الأخلاقي في خطابها التربوي المتعلق بالعقيدة والإيمان.

– حينما تجعل التربية الإسلامية من الإيمان والشرع مصدراً للإلزام الخلقي، فإنها تقدم للناس ضماناً خلقياً يتفق مع مكونات النفس وطبيعة الحياة وغاياتها.

– حينما تجعل التربية الإسلامية من الشرع معيارها في إعطاء القيمة الإيجابية أو السلبية للسلوك الأخلاقي لدى الناس، فإنها تقدم بذلك للمجتمع تربية أخلاقية تتصف بالموضوعية.

– ينعكس مرتكز المسؤولية الخلقية في الإسلام على التربية الإسلامية، بأن يجعل منها تربية مسؤولة، وتربية إيجابية، وتربية ناقدة.

– التربية التي تربط بين الأخلاق والجزاء عليها في عمليتها التربوية، تكون قد مثلت التربية الإسلامية تمثيلاً صادقاً وواقعياً، يتفق مع مقومات التربية الأصيلة التي جاءت في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

ثانيا: التوصيات: توصي الدراسة المؤسسات التربوية الإسلامية بأن تضمن مناهج التعليم شرحا تفصيليا لمرتكزات الأصل الأخلاقي وطرق تطبيقها في حياتنا. كما توصي الدراسة طلبة الدراسات العليا بإنجاز عدد من البحوث والرسائل التي تناقش علاقة الأخلاق بالتربية والتعليم، وتبحث الأصول الأخرى للتربية الإسلامية، كالأصل التاريخي والمعرفي.

ثالثا: مقترحات: يقترح الباحث على طلبة الدراسات العليا إجراء الدراسات الآتية:

- العلاقة بين السلوك الأخلاقي والسلوك التعليمي في السنة النبوية.



- دراسة العلاقة بين الأخلاق والتربية في كتب التراث التربوي الإسلامي.
- مقارنة الأصل الأخلاقي للتربية الإسلامي بالأصل الأخلاقي للتربية العامة.

* * *

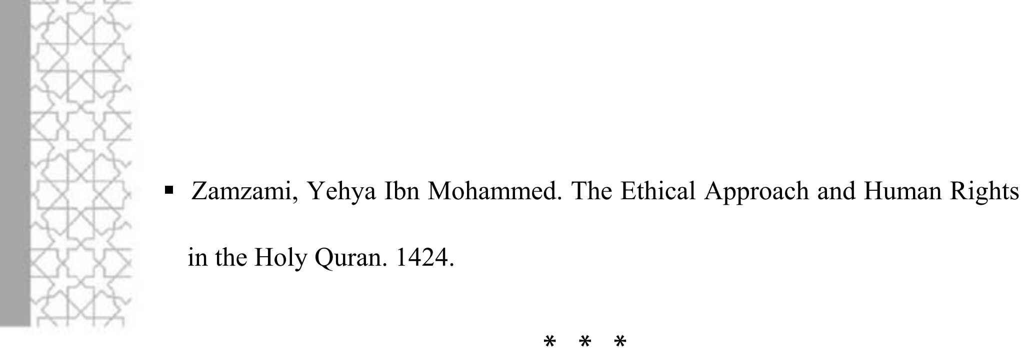
المراجع

- إبراهيم، زكريا، المشكلة الأخلاقية، مكتبة مصر(د.ط).
- ابن حبان، محمد بن حبان التميمي، صحيح ابن حبان، مؤسسة الرسالة(د.ط).
- ابن حنبل، أحمد، المسند، شرح: أحمد شاكر، دار الحديث، القاهرة، ط١، ١٩٩٥م.
- ابن فارس، أحمد بن زكريا، معجم المقاييس في اللغة، تحقيق: شهاب الدين أبو عمر، دار الفكر، بيروت، ط٢، ١٤١٨هـ– ١٩٩٨م.
- ابن قيم الجوزية، التبيان في أقسام القرآن، دار الفكر، بيروت(د.ط).
- ابن مسكويه، أحمد بن محمد، تهذيب الأخلاق، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٨٥م.
- ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد، دار الكتب العلمية، بيروت (د.ط).
- أبو داود، سليمان بن الأشعث، السنن، تحقيق: محمد محي الدين، دار الفكر (د.ط).
- الأسمر، أحمد رجب، النبيّ المربي، دار الفرقان، ط١،٢٠٠١م.
- الأسمر، أحمد رجب، مكارم الأخلاق في الإسلام، دار الفرقان، عمان، ط١، ٢٠٠٨م.
- الألباني، محمد ناصر الدين، سلسلة الأحاديث الصحيحة، مكتبة المعارف، الرياض، ١٤١٥هـ – ١٩٩٥م (د.ط).
- باقارش، صالح سالم، وعبد الله محمود، أصول التربية العامة والإسلامية، دار الأندلس، حائل، ط٢، ١٩٩٦م.
- البخاري، محمد بن إسماعيل، الجامع الصحيح، تحقيق: مصطفى البغا، دار ابن كثير، بيروت، ط٣، ١٤٠٧هـ– ١٩٨٧م.
- الترمذي، محمد بن عيسى، الجامع الصحيح (السنن)، تحقيق: أحمد شاكر، دار إحياء التراث العربي، بيروت (د.ط).
- الحازمي ، عبد الرحمن بن سعيد ، التوجيه الإسلامي لأصول التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، ط١، ١٤٢٤– ٢٠٠٤م.

- حبنكة، عبد الرحمن حسن، الوجيز في الأخلاق الإسلامية وأسسها، مؤسسة الرّيان، بيروت، ط١، ١٩٩٧م.
- الحليبي، أحمد بن عبد العزيز، المسؤولية الخلقية والجزاء عليها (دراسة مقارنة)، مكتبة الرشد، الرياض، ط١، ١٩٦٦م.
- الحموري، فيصل محمد، المسؤولية بين التربية الإسلامية والتربية الغربية، رسالة ماجستير، قسم الدراسات الإسلامية، كلية الشريعة، جامعة اليرموك، إربد، ٢٠٠٢م.
- دراز، محمد عبد الله، دستور الأخلاق في القرآن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٧، ١٩٨٧م.
- الراغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، تحقيق: صفوان عدنان، دار القلم، دمشق، ط٢، ٢٠٠٢م.
- زمزمي، يحيى بن محمد، المنهج الأخلاقي وحقوق الإنسان في القرآن الكريم، ١٤٢٤هـ.
- السعدي، عبد الرحمن، تيسير الكريم الرحمن، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢٤هـ.
- السيد، عزمي طه، الفلسفة: مدخل حديث، دار المناهج، عمان، ط١، ٢٠٠٣م.
- الشيباني، عمر التومي، فلسفة التربية الإسلامية، الدار العربية للكتاب (د.ط).
- الصّلابي، علي محمد، الوسطية في القرآن الكريم، دار النفائس، عمان، ط١، ١٩٩٩م.
- الطبراني، سليمان بن أحمد، المعجم الكبير(د.ط).
- عفيفي، محمد عبد الله، النظرية الخلقية عند ابن تيمية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، ط١، ١٩٨٨م.
- العمرو، عبد الله بن محمد، الأخلاق بين المدرستين السلفية والفلسفية (مسكويه وابن القيم نموذجاً)، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، ٢٠٠٦م.
- الغزالي، أبو حامد، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت، (د.ط).
- فؤاد، النسبيّة، مجلة البيان، لندن، العدد ٢١٣.
- الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٦، ١٤١٩هـ – ١٩٩٨م.
- قطب، محمد، لا إله إلا الله: عقيدة وشريعة ومنهاج حياة، دار الشروق، القاهرة، ط١، ١٩٩٣م.

- القوسي، مفرح بن سليمان، قيم السلوك مع الله عند ابن قيم الجوزية (الجزء الثاني)، كتاب الأمة، مركز البحوث والدراسات، قطر، العدد ١٣٤، ١٤٣٠هـ.
- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار الدعوة، استانبول، ١٤١٩هـ – ١٩٨٩م.
- المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية،، كتاب الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ، تونس، ١٩٨٧م.
- مسعود، عبد المجيد، القيم الإسلامية التربوية والمجتمع المعاصر، كتاب الأمة، وزارة الأوقاف القطرية، ط١، ١٩٩٩م.
- مسلم بن الحجاج النيسابوري، الصحيح، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت (د.ط).
- مكروم، عبد الودود، الأصول التربوية لبناء الشخصية المسلمة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ١٤١٦هـ – ١٩٩٦م.
- المليجي، يعقوب، الأخلاق في الإسلام، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، ٢٠٠٣م.
- المودودي، أبو الأعلى، منهج الحياة الإسلامية(د.ط).
- النقيب، عبد الرحمن، المنهجية الإسلامية في البحث التربوي نموذجاً: النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٤م.
- يالجن، مقداد، جوانب التربية الإسلامية الأساسية، ط١، ١٤٠٦هـ– ١٩٨٦م.

* * *



- Zamzami, Yehya Ibn Mohammed. The Ethical Approach and Human Rights in the Holy Quran. 1424.

* * *

- Ibn Hanbal, Ahmad. Al Musnad. Commented and annotated by Ahmad Shaker. Al-Hadeeth Daar Dar. Cairo, 1st Ed. 1995.
- Ibn Mandour. Lisan Al Arab, verified by Amer Ahmad. Scientific Books Publishing. Beirut
- Ibn Mesqaweyeh, Ahmad Ibn Mohammad. Manners Smoothing. Scientific Books Publishing. Beirut, 1st Ed., 1985.
- Ibn Qayem Al Jawzeya. Clarifications in Quran Sections. Dar Al Fiker, Beirut.
- Ibrahim, Zakareya. The Moral Dilemma. Egyptian Library.
- Makroum, Abdel Wadoud. The Educational Foundations for Developing an Islamic Personality. Arab Fiker Dar, Cairo, 1st Ed., 1416- 1996.
- Masoud, Abdel Majeed. The Islamic Educational Values and Modern Society. Nation Book. Ministry of Islamic Affaires, 1st Ed., 1999.
- Musalam Ibn al Hajaj Al Naysabouri. The Correct. Verified by Mohammaed Fuad Abdel Baqqi. Arabic Heritage Revival Dar, Beirut.
- Qutub, Mohammad. There is only one God: Doctrine, Sharia and Lifestyle. Al Shorouq Dar, Cairo, 1st Ed., 1993.
- The Royal Assembly of Islamic Civilization Research, Islamic Arab Educational Intellect Book: Principles and Foundations, Tunisia, 1987.
- Yaljin, Meqdad, Basic Islamic Education Aspects. 1st Ed., 1406- 1986.

- Al Sayed, Azmi Taha. The Philosophy: New Entry. Dar Al-Manahej, Amman, 1st Ed., 2003.
- Al Shaybani, Omar Al Toumi. Falsafat Al-Tarbyah Al-Islameyya. Al-Dar Al-Arabyah Lelkotob.
- Al Tabarani, Sulaiman Ibn Ahmad. The Moral Theory at Ibn Taymeya. King Faisal Centre for Islamic Research & Studies, Riyadh, 1st Ed. 1988.
- Al Termethi, Mohammad Ibn Issa. The Correct Collection (Al Sunan- The Saysings), verified by Ahmad Shaker, Daar Ihyaa Al-Turath Al-Arabee, Beirut.
- Arabic Language Assembly, Al-Waseet Dictionary. Al Dawa Dar, Istanbul, 1419-1989.
- Baqaresh, Saleh Salem; Mahmoud, Abdullah. The Islamic and General Education Basics. Dar Al Andalusia, Hael, 2nd Ed, 1996.
- Fuad. Relativism. Al Bayan Journal, London, Vol. 213.
- Hanbakah, Abdel Rahman Saed. The Handbook of Islamic Ethics and their Basics. Al Rayyan Foundation, Beirut, 1st Ed. 1997.
- Ibn Faris, Ahmad Bin Zakareya. Measurements Dictionary in Language, verfied by Shehab Aldinn Abu Omar. Dar Al Fikr, Beirut, 2nd Ed. 1418\1998.
- Ibn Haban, Mohammad Ibn Haban Al Tamimi. Saheeh Ibn Haban. Message Foundation.

- Al Hazemi, Abdel Rahman Ibn Sayeed. The Islamic Guidance for the Education Fundamentals. Umm Al Qurra University, Holy Mecca, 1st Ed., 1424-1997.
- Al Hulaibi, Ahmad Ibn Abdel Aziz. Moral Responsibility and its Result (Comparative Study). Al Rushud Library, Al Riyadh, 1st Ed., 1966.
- Al Maodoudi, Abu Al Alaa. The Islamic Life Approach.
- Al Melijee, Yaqoub. Manners in Islam, University Culture Foundation, Alexandria, 2003.
- Al Naqeeb, Abdel Rahman. The Islamic Approach in the Educational Research: Theory& Applications. Dar Al-Fekir Al-Arabee, Cairo, 2004.
- Al Qawsi, Mufarah Ibn Sulaiman. Qeyam Al-Solouk Maa Allah by Ibn Al Qayyem Al Jawzeyah (2nd Section). Nation Book. Research & Studies Centre, Qatar, No. 134, 1430 Hijri.
- Al Rhageb Al Asfahani. The Holy Quran Vocabulary, verified by Safwan Adnan. Dar Al Qalam, Damascus, 2nd Ed, 2002.
- Al Saadi, Abdel Rahman; Al Rahman, Tayseer Al Kareem. The Message Foundation, 1st Ed., 1424.
- Al Sallabi, Ali Mohammad. Alwasatya fi Al-Quran Al-Kareem. Dar Al Nafaes, Amman, 1st Ed., 1999.

List of References:

- Abu Dawood, Sulaiman Bin Al Ashath. The Sunnan. Verified by Mohammad Mohye Addin. Dar Al Fiker.
- Afifi, Abdullah Bin Mohammad. The Morals between Fundamentals and Philosophical Schools (Mesqaweh and Ibn Al Qayyem as Models). Imam MUhammad Ibn Saud University, Riyadh, 2006.
- Al Albani, Mohammad Naser Addin. Correct Sayings Series. Al Maaref Library, Riyadh, 1415-1995.
- Al Asmar, Ahmad Rajab. The Parent Prophet. Dar Al Furqan, Amman, 1st Ed. 2008.
- Al Bukarri, Mohammad Ibn Ismail. The Correct Collection, verified by Mustafa Al Bagha, Dar Ibn Katheer, Beirut, 3rd Ed, 1407-1987.
- Al Fairouz Abbadi, Mohammed Ibn Yaqoub. The Complete Dictionary, verified by The Heritage Verification Office, Message Foundation, Beirut, 6th Ed., 1419-1998.
- Al Ghazali, Abu Hamed. Ihyaa Iloum Al-Deen. Dar Al Marefeh, Beirut.
- Al Hamouri, Faisal Mohammad. The Responsibility between Islamic Education and Western Education. MA thesis, Islamic Studies Dept., Faculty of Sharia, Yarmouk University, Irbid- Jordan, 2002.

The Ethical Bedrock of Islamic Education & Its Educational Reflections: Authentication Study

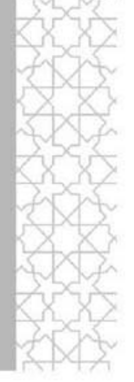
Dr. Adnan Mustafa Khatatebah

Associate Professor of Islamic Education, Department of Islamic Studies, Faculty of Sharia, Yarmuk University, Jordan

Abstract:

The aim of the study was to investigate the ethical origin of Islamic education and its educational reflect ions. The study addressed the following questions: What is the concept of ethical origin for Islamic education? What are the basic principles of ethical origin for Islamic education? What are the most significant reflections ethical origin for Islamic education? The study used the theoretical rooting approach as the deductive descriptive methodology was used. The most significant results of the study were that ethical origin for Islamic education represents the ethical principles system used to build the Islamic education and depends on its in its theoretical and practical aspects. The consideration by the Islamic education to the ethical origin principles shows the reality of Islamic systems and its legislations and values. The commitment of education towards the sourcing principle translated by eliciting the an ethical list needed by the educational process from Quran and Sunna. The systematic principle emphasizes the essence of the ethical issue in the Islamic education interest and that the application of standardization principle provides the community an ethical education characterized by objectivity. The consideration by the punishment and reward principle makes the education process a positive and credible one, critical and real. The study recommended that educational institutions gives the ethical origin for Islamic education in its concept and principles a broader are in their textbooks content and scientific research.

Key words: Ethical origin, Islamic education, Educational reflections.



الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض

د.بسمه سليمان الحلو
قسم علم النفس
كلية التربية
جامعة الملك سعود

د. خوله تحسين صبحا
قسم السياسات التربوية ورياض الأطفال
كلية التربية
جامعة الملك سعود



الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالذكاءات المتعددة
لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض*

د.بسمه سليمان الحلو
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة الملك سعود

د. خوله تحسين صبحا
قسم السياسات التربوية ورياض الأطفال
كلية التربية - جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

هدف البحث إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والذكاءات المتعددة لدى عينة من أطفال الروضة بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي بطريقتيه الارتباطية والمقارنة لدراسة هذه العلاقة، وقد اشتملت العيّنة العشوائية على ٤٤٢ طفلاً، وقد تم تطبيق مقاييس مصورة لقياس كل من الذكاءات المتعددة والذكاء الأخلاقي عند كل طفل، وبعد إجراء التحليل الإحصائي المناسب توصلت الباحثتان إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي وأنواع الذكاءات المتعددة لدى الأطفال ، كما وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أبعاد الذكاء الأخلاقي لدى عينة البحث لصالح الإناث، وهناك علاقة طردية بين الذكاء الأخلاقي وكل من الذكاء الاجتماعي والمنطقي والذكاء اللغوي والطبيعي، وعلاقة عكسية بين الذكاء الأخلاقي وكل من الذكاء الشخصي والذكاء الحركي، كما وظهرت علاقات مختلفة تعزى للجنس بين أبعاد الذكاء الاخلاقي وأنواع الذكاءات.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الأخلاقي، الذكاءات المتعددة، رياض الأطفال.

* هذا البحث تم بدعم من مركز بحوث الدراسات الإنسانية عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود.



المقدمة:

شهد العقد الأول من القرن الحادي والعشرين تطورات هائلة في مختلف المجالات، وبرغم إدراك الجميع لهذه التطورات وتسارعها إلا أنها كانت أكبر من القدرة على التنبؤ بما يترتب عليها من تأثيرات على النظم المختلفة، ولم تقدر الحاجات الطارئة لعالم بدأ سريع التغير، ومع هذه النتيجة إلا أن هناك من تنبه إلى ضرورة إعادة النظر في المفاهيم والتطبيقات التربوية، فجاءت تحولات عدة ربما كان من أهمها التحول عن فكرة أن الذكاء وحدة واحدة يمكن قياسها من خلال الاختبارات التحصيلية، وبرزت اتجاهات حديثة تبين تعدد الذكاءات وهو ما أشار إليه كانو ووتنقتون Cano & Whittington(٢٠٠٤) من الانتقال من مفهوم الذكاء التقليدي إلى مفهوم الذكاءات المتعددة.

لقد اتجه الاهتمام إلى دراسة جوانب مهملة من الذكاء، كالذكاء الاجتماعي والانفعالي والثقافي، وامتد الاهتمام داخل كل نوع من تلك لأنواع إلى دراسة العمليات المعرفية المسؤولة عن السلوك الذكي، وإلى محاولة فهم الأسس البيولوجية المفسرة له والعوامل الثقافية المؤثرة فيه. (طه، ٢٠٠٦)، وكان من أشهر النظريات التي بينت أن الذكاء ليس أحادي المقدرة، نظرية الذكاءات المتعددة للعالم الأمريكي هوارد جاردنر، والتي قدمها عام ١٩٨٣ في كتابه أطر العقل، وبين فيها وجود عدد من أنواع الذكاء يشكل كلا منها نسقا مستقلا خاصا به (طه، ٢٠٠٦)، وقد وسع جاردنر نطاق الإمكانات البشرية ما وراء حدود معدل الذكاء، وبين أن معدل الذكاء وحده لم يعد مقياسا للنجاح، بل له فقط ٢٠٪من التأثير، ولبقية الذكاءات كالذكاء الاجتماعي والعاطفي التأثير الأكبر (Ozdemir, Sibel& Ceren, ٢٠٠٦)، وكذلك الأمر في الذكاء الأخلاقي الذي تطور مفهومه تمشيا مع التطورات الحادثة والسريعة، حتى بدا هو الآخر بحاجة إلى إعادة النظر في أبعاده والقدرات التي تؤثر فيه والأسس النفسية والمعرفية التي يقوم عليها، ولعل هذا ما أسهم في تطور الفهم بأن الأخلاقية ليست بعدا واحدا، بل هي مركبة من مجموعة من

الأبعاد شأنها في ذلك شأن الذكاء. (الشيخ، ١٩٨٣)، ولقد تطور مفهوم كل من الذكاء بصفته العامة والذكاء الأخلاقي أو القيم الأخلاقية، وقد أصبحت قضية التفاعل بين هذين الذكاءين شغلاً للباحثين، أمثال ستينبرغ وبيركنز وجاردنر اللذين تركزت جهودهم البحثية على تتبع هذه العلاقة، كما توصلت بوربا (٢٠٠٣) إلى أن الذكاء الأخلاقي يتكون من سبع فضائل هي: التمثل العاطفي والرقابة الذاتية والاحترام والعطف والتسامح والعدالة والضمير.

إن أهمية هذا التناول لكل من الذكاءات والذكاء الأخلاقي والعلاقات بينها تنبع من الأثر الاجتماعي لهذه الذكاءات، إذ هي حلقة الوصل المؤثرة في التفاعل الإنساني، كما أنها الضابط لتصرفات الفرد في ضر الآخرين أو نفعهم، هذا الأثر ممتد إلى الأسرة وزملاء العمل وأبناء المجتمع والبيئات المادية والثقافية والاجتماعية للإنسان، وهذه جميعا تؤثر بدورها في تنمية ذكاءاته، فيرى خضر ومبروك (٢٠١١) أن من الأمور التي تساعد على تطوير هذه الذكاءات جودة حياة الأسرة.

لقد أكدت دراسة بوربا (٢٠٠١) Borba على استقلالية الذكاء الأخلاقي إلى حد كبير عن غيره من أنواع الذكاءات الأخرى، وإن كان يعتبر دالة للبعض منها كالذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي.

لقد أصبح الذكاء الأخلاقي من المتغيرات الجديدة والمهمة في فهم السلوك الإنساني والتي تؤثر في صياغة الفرد وتضبط حركته، وهناك من يرى أنه لم تتم دراسة هذا المتغير بالدرجة الكافية والمناسبة على الصعيد العربي (العبيدي والانصاري، ٢٠٠٩). من هنا تأتي الحاجة لهذا البحث فهو يحاول القاء الضوء على العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة، على اعتبار أن هذه المرحلة هي مرحلة تكوّن الضمير الأخلاقي، أو كما يسميها جوردن البورت بزوغ صورة الذات (the emergence of self-image) حيث يكون ضمير الطفل بمثابة الإطار المرجعي لذاته الخيرة وذاته السيئة (جابر، ٢٠٠٨).

مشكلة البحث.

تتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

١. ما علاقة الذكاء الأخلاقي بالذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

٢.ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض؟

٣.هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الأخلاقي وأنواع الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة؟

٤.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين أبعاد الذكاء الأخلاقي وأنواع الذكاءات المتعددة تعزى للجنس؟

أهمية البحث النظرية:

تنبع أهمية هذا البحث من قلة البحوث التي تناولت الربط بين متغيريه، ففي حدود علم الباحثتين لم يتم بحث متغير الذكاء الأخلاقي مع متغير الذكاءات المتعددة لمرحلة رياض الأطفال وتتمثل أهمية البحث في التالي:

١. إضافته لأدب نظري يؤمل منه إثراء المعرفة التربوية المتخصصة.

٢. الكشف عن علاقة الذكاء الأخلاقي بالذكاءات المتعددة مما يساعد على تفهم مشكلات الطفولة في جوانبها المختلفة، ومحاولة ايجاد حلول تتوافق مع طبيعة الذكاءات لتكون أكثر فاعلية وتأثيرا وتنمية للجانب الأخلاقي.

الأهمية التطبيقية:

٣. ولعل مما يزيد هذا البحث أهمية، سعيه نحو تطوير مقاييس للذكاء الأخلاقي والذكاءات المتعددة خاصة بمرحلة الطفولة، ويمكن لوزارة التربية والتعليم الاستفادة من المقاييس بعد تقنينها في مجال تطوير رياض الأطفال.

٤. يؤمل أن يستفيد الباحثون والتربويون من نتائج هذا البحث، كما يتوقع لوزارة التربية والتعليم أن تستفيد منها في إعادة النظر في إعداد مناهج مناسبة لأطفال الروضة تستند إلى الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها التربوية وتنمي الذكاء الأخلاقي لديهم.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

١. الكشف عن العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والذكاءات المتعددة في مرحلة الطفولة المبكرة.

٢. الكشف عن مستوى الذكاء الاخلاقي لدى أطفال الروضة في مدينة الرياض.

٣. معرفة العلاقة بين أبعاد الذكاء الأخلاقي وأنواع الذكاءات المتعددة.

٤. التعرف إلى العلاقة بين أبعاد الذكاء الأخلاقي وأنواع الذكاءات المتعددة بحسب متغير الجنس.

حدود البحث:

الحدود المكانية: رياض الأطفال في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: العام الدراسي ١٤٣٣-١٤٣٤هـ

الحدود البشرية: يقتصر هذا البحث على أطفال رياض الأطفال ممن تتراوح اعمارهم ٥-٦ سنوات، ولكلا الجنسين (الذكور والإناث).

التعريفات الإجرائية:

تضمن البحث مجموعة من التعريفات الإجرائية وهي كالآتي:

الذكاء الأخلاقي وعرفته بوربا (٢٠٠٣) بأنه القابلية لفهم الصواب من الخطأ، بحيث يتكون عند الشخص قناعات أخلاقية مع العمل بها والتصرف بالطريقة الصحيحة والأخلاقية، ويشتمل على التمثل العاطفي والضمير والرقابة الذاتية والاحترام والتسامح واللطف والعدالة.

وهو في هذا البحث يعني القابلية لفهم الصواب من الخطأ، من خلال تمثل وتطبيق فضائله السبعة (التمثل العاطفي والضمير والرقابة الذاتية والاحترام والتسامح واللطف والعدالة)، وستتضح هذه القابلية من خلال الدرجة المتحصلة لدى الطفل المستجيب على مقياس الذكاء الأخلاقي.

وأما **الذكاءات المتعددة** فتعرف إجرائيا في هذا البحث بأنها نسبة تواجد كل ذكاء من الذكاءات الثمانية المعرَّفة في هذا البحث على قائمة الذكاءات الخاصة بهذا البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الذكاء

هناك أربعة اتجاهات نظرية في الذكاء برزت منذ بدأ فرانسيس جالون Francis Galton في اخضاع هذه المحاور للدراسة باستخدام منهجية علميه تجريبية صارمة في النصف الثاني من القرن التاسع عشر. ويمكن تصنيف معظم نظريات الذكاء المعروفة في واحد من الاتجاهات التالية:

- الاتجاه السيكومتري أو اتجاه القياس النفسي، والذي يعتمد على استخدام أساليب التحليل العاملي لنتائج الاختبارات العقلية.
- الاتجاه المعرفي، والذي يركز في فهم الذكاء على نظرية معالجة المعلومات ونظريات التعلم.
- الاتجاه المعرفي المقيد بمحتوى بيئي، والذي يقول باختلاف طبيعة الذكاء باختلاف الاعراق والحضارات.
- الاتجاه البيولوجي، والذي يربط بين أشكال السلوك المختلفة ومكونات الدماغ ووظائفه والنظام العصبي للفرد (جروان، ٢٠٠٨) وتندرج نظرية الذكاءات المتعددة ضمن الاتجاه البيولوجي.

حدد جاردنر في البداية سبعة أنواع من الذكاء هي الذكاء الرياضي والذكاء المنطقي والذكاء اللغوي والذكاء الموسيقي والذكاء المكاني والذكاء الحركي والذكاء

الشخصي والذكاء الاجتماعي، ثم أضاف في عام ١٩٩٦م نوعا آخر سماه الذكاء الطبيعي، وعرفه بأنه القدرة على التعرف على الحيوانات والنباتات والظواهر الطبيعية وتصنيفها، وفي كتابه الذي صدر عام ١٩٩٩ بعنوان " إعادة تشكيل الذكاء المتعدد للقرن الحادي والعشرين" أعاد تطوير نظريته وعرض نوعين آخرين من الذكاء سماهما الذكاء الروحي والذكاء الوجودي (جروان، ٢٠٠٨)، وبيّن عبيدات وأبو السميد (٢٠٠٥) بأن نظرية جاردنر ارتبطت بمسلمات أساسية هي:

١. ليس هناك ذكاء واحد ثابت ورثناه ولا يمكن تغييره.
٢. اختبارات الذكاء الحالية لغوية منطقية وهي لا تغطي جميع الذكاءات الموجودة عند الفرد.
٣. يمتلك كل شخص بروفيل من الذكاءات ويمكن رسم هذا البروفيل لكل شخص.
٤. تتفاوت الذكاءات الثمانية لدى كل شخص ومن المستحيل وجود بروفيل لشخص ما مشابه لبروفيل شخص اخر.
٥. بالإمكان تنمية ما نمتلكه من ذكاءات فهي ليست ثابتة.
٦. يمتلك كل شخص عددا من الذكاءات وليس ذكاء واحد.

ويصف جاردنر (٢٠٠٤) أنواع الذكاءات التي تتناولها نظريته على النحو التالي:

الذكاء اللغوي: Linguistic Intelligence

يحدده بأنه القدرة على استخدام الكلمات شفويا، ويتضمن هذا الذكاء القدرة على تناول ومعالجة بناء اللغة وأصواتها ومعانيها والاستخدامات العملية لها.

الذكاء المنطقي -الرياضي: Logical-Mathematical Intelligence

يعني هذا النوع استخدام الفرد الأعداد بفاعلية والقدرة على الاستدلال، ويضم هذا الذكاء الحساسية للنماذج أو الأنماط المنطقية والعلاقات بين القضايا.

الذكاء المكاني: Spatial Intelligence

ويعني القدرة على إدراك العالم البصري المكاني بدقة، وهذا الذكاء يتضمن الحساسية للون والخط والشكل والطبيعة والمجال، أو المساحة والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر، ويضم القدرة على التصوير البصري.

الذكاء الجسمي-الحركي: Bodily -Kinesthetic Intelligence

ويعني الخبرة والكفاءة في استخدام الفرد لجسمه ككل للتعبير عن الأفكار والمشاعر، واليسر في استخدام الفرد ليديه وبقية أعضائه لإنتاج الأشياء أو تحويلها، ويضم هذا الذكاء مهارات مختلفة كالتآزر والتوازن والقوة والمرونة والسرعة.

الذكاء الموسيقي: Musical Intelligence

القدرة على إدراك الصيغ الموسيقية وتمييزها وتحويلها والتعبير عنها، ويضم هذا الذكاء الحساسية للإيقاع والطبقة أو اللحن والجرس.

الذكاء الاجتماعي: Interpersonal Intelligence

وهو القدرة على إدراك أمزجة الاخرين ومقاصدهم ودوافعهم والتمييز بينها، ويضم الحساسية للتعبيرات الوجهية والصوت والايماءات.

الذكاء الشخصي: Intrapersonal Intelligence

معرفة الذات والقدرة على التصرف توافقيا على أساس هذه المعرفة، ويتضمن معرفة الفرد بنواحي ضعفه وقوته، والوعي بأمزجته الداخلية ومقاصده ودوافعه وحالاته المزاجية والانفعالية ورغباته، والقدرة على تأديب الذات وفهمها وتقديرها (جاردنر، ٢٠٠٤) و (جاردنر، ٢٠٠٥) و(جابر، الذكاءات المتعددة، ٢٠٠٣)

الذكاء الأخلاقي:

الذكاء الأخلاقي ليس واحدا من ذكاءات جاردنر المتعددة، ولكنه مرتبط بالذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي بالإضافة إلى النوع المحتمل الآخر –الذكاء الروحي–. (Clarken, ٢٠٠٩)

يبدأ النمو الأخلاقي منذ المهد، واستجابة البكاء الصادرة من الوليد تمهد الطريق لنضج التعاطف. وببلوغه ثلاثة أشهر من العمر، يبدأ في الرد على التعبيرات العاطفية من الرعاية الأولية، ومن خلال النظر الى الوجوه وتبادل الأصوات يستمر تطوره، حيث يتمكن الطفل ببلوغه الشهر الخامس من إدراك الفرق بين التعبيرات العاطفية المختلفة، وببلوغه العام يدرك المعاني العاطفية من خلال تعبيرات الوجه أو التغييرات في درجة صوت، ويستمر التعاطف في النمو بتأثير عوامل مختلفة كالنضج ورد فعل الوالدين. فإذا كان الوالد يبقى هادئا حيال بعض التصرفات التي يتصرفها الصغير، فمن المرجح أن الطفل سيكون كذلك، ويتواصل تطوير التعاطف بمساعدة الوالدين وهم يقدمون له التعاون والرعاية. (Lennick, Kiel & Jordan, ٢٠١١)

وبعد العام الثاني تبدأ ملامح العدالة، والمسؤولية كمكونين من مكونات الذكاء الأخلاقي في الظهور، فنشاهد على سبيل ابن الثالثة أو الرابعة يقول "هذا ليس عدلا" لأمر ما سواء كان فيه ظلم حقيقي أم متوهم، والوالدان يستغلان بعض المخالفات في مرحلة الطفولة المبكرة ليستخدماها في تعليم صغارهم القاعدة الذهبية "عامل الناس كما كنت تريد أن تعامل".(Lennick et al, ٢٠١١)

الفضائل الجوهرية السبعة للذكاء الأخلاقي:

يتكون الذكاء الأخلاقي من فضائل جوهرية سبعة كما توضح بوربا (٢٠٠٣) وهي: التقمص العاطفي (التعاطف)، الضمير، الرقابة الذاتية، الاحترام، العطف، التسامح، العدالة.

وهذه الفضائل تساعد الطفل على مواجهة التحديات والضغوط الأخلاقية التي يواجهها خلال حياته. وهي ما يعطيه الصفات الخلقية التي تجعله يبقى على طريق الصواب، وتساعده على التصرف بشكل أخلاقي، إن كل هذه الفضائل يمكن تعليمها وتعزيزها بحيث يتسنى للطفل اكتسابها:

١. **التقمص العاطفي**: هو العاطفة الخلقية الجوهرية التي تسمح للطفل بأن يفهم كيف يشعر الآخرون من حوله. إنها تساعده على إن يصبح أكثر حساسية إزاء حاجات

ومشاعر الآخرين، وأن يكون قادرا على مساعدة الذين أصابهم الأذى. كما أنها العاطفة الخلقية القوية التي تحث الطفل على القيام بالصواب؛ لان بوسعه أن يدرك أثر الألم على الآخرين وهذا ما يردعه عن معاملة الآخرين بقسوة.

٢. **الضمير:** إنه الصوت الداخلي القوي الذي يساعد الطفل على أن يحدد ما هو الصواب من الخطأ، ويبقى على الطريق القويم ويشعره بوخز الضمير متى ما اشتط عن ذلك.

٣. **الرقابة الذاتية:** وتعين الطفل على إعادة توجيه دوافعه والتفكير قبل العمل بحيث يتصرف بشكل صحيح. إنها الفضيلة التي تساعد الطفل على أن يصبح معتمدا على ذاته لأنه يعرف أن بوسعه السيطرة على أعماله.

٤. **الاحترام:** وهو الفضيلة التي تحمل الطفل على معاملة الآخرين بالطريقة التي يريد هو أن يعامل بها، مما يضع أساساً لردع العنف والظلم والكراهية.

٥. **العطف:** ويساعد الطفل على إبداء اهتمامه بسعادة الآخرين ومشاعرهم. وبتطور هذه الفضيلة يصبح الطفل أقل أنانية وأكثر عطفا، وسوف يفهم أن معاملة الآخرين بهذا الشكل هو الصواب الذي يجب عمله.

٦. **التسامح:** ويساعد الطفل على تقييم الصفات المختلفة لدى الآخرين، والانفتاح إزاء الآفاق الجديدة والمعتقدات المختلفة واحترام الآخرين، بغض النظر عن الفروقات في الجنس أو المظهر أو الحضارة أو المعتقدات أو القدرات أو التوجه الجنسي.

٧. **العدالة:** وتقود الطفل إلى معاملة الآخرين بطريقة عادلة وغير متحيزة ونزيهة، بحيث يتسنى له أن يراعي القواعد، ويأخذ دوره وينصت بشكل مفتوح لكل الأطراف قبل إصدار الحكم.

يقف الذكاء الأخلاقي وراء السلوك الأخلاقي الذي يتطور عند الطفل بناء على الطريقة التي تمت فيها رعاية هذا الطفل في منزله، كما يتطور هذا السلوك يوما بعد يوم

مـن خـلال تعرضـه للخبـرات الأخلاقيـة وبـالأدوار التـي يمارسـها فـي أسـرته ومدرسـته (Fengyan& Hong, ٢٠١٢).

ومع تعقد الحياة اليوم وتعدد مجالاتها وعلاقاتها تبرز الحاجة الأكيدة إلى رعاية ما يمكن تسميته بثلاثية السلوك الأخلاقي وهي المعرفة والذكاء الأخلاقي والذكاءات المتعددة ولعل هذا ما يمكن أن يوصل الإنسان إلى مرتبة الحكمة التي أشار إليها كل من فينجان وهونغ (٢٠١٢) Fengyan & Hong عندما عرفاها على أنها قدرة عقلية عامة تتكون من دمج الذكاء مع الأخلاقيات، والتي تكتسب بالخبرة والممارسة.

مرحلة الطفولة المبكرة:

نطلق على الأطفال ممن تتراوح أعمارهم ٣-٥ سنوات اسم "أطفال ما قبل المدرسة" أو الطفولة المبكرة وهي مرحلة بالغة الأهمية للتعلم والتطور، وليس مجرد زمن للنمو انتظارا لـ " التعلم الحقيقي" الذي يبدأ من المدرسة، فالتطور والتعلم يحدثان خلال هذه السنوات المبكرة في كل المجالات الانفعالية والجسمية والاجتماعية والمعرفية (كارول وبريدي، ٢٠١١)

مظاهر النمو في هذه المرحلة:

أورد أبو الخير (٢٠٠٤) مظاهر نمو هذه المرحلة فمن حيث النمو الحركي تزداد قدرة الطفل على التحكم في حركاته، كما يلاحظ الاتزان في الحركة، أما النمو العقلي فتتميز المرحلة بالنشاط العقلي السريع وتزداد قدرته على التخيل والتصور، أما النمو الانفعالي فإنه يرتبط بأساليب المعاملة التي يلقاها من المحيطين به وبخاصة الوالدين، فقدرة الطفل على ضبط الانفعال وتكوين علاقات اجتماعية، والقدرة على الاستقلال والرغبة في الاندماج مع جماعات الأطفال تختلف من طفل لآخر.

الدراسات السابقة

قسمت الدراسات إلى دراسات تناولت متغير الذكاء الأخلاقي وأخرى تناولت الذكاءات المتعددة.

أولاً: الدراسات التي تناولت الذكاء الأخلاقي:

دراسة العريني (٢٠٠٩) التي هدفت إلى اكتشاف العلاقة بين أساليب التنشئة وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، كان من نتائجها وجود علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والذكاء الأخلاقي.

وأظهرت دراسة مشرف (٢٠٠٩) وجود علاقة دالة إحصائيا بين الأخلاق والجانب الاجتماعي، فأشار في دراسته إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.

وفي دراسة النواصرة(٢٠٠٨) والتي بعنوان الذكاء الانفعالي والاجتماعي والخُلقي لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية. أشارت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أن مستوى الذكاء الخُلقي الكلي لدى الطلبة الموهوبين كان مرتفعاً.

وأظهرت دراسة الشمري (٢٠٠٧) علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الأخلاقي والثقة الاجتماعية المتبادلة مع عدم وجود فروق في الذكاء الأخلاقي وفق متغير الجنس.

وفي دراسة رزق (٢٠٠٦) التي هدفت إلى دراسة الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالوالدية المتميزة من وجهة نظر الأبناء، وجدت علاقة بين خصائص الوالدية المتميزة ودرجاتهم على أبعاد الذكاء الخلق للأبناء.

وفي دراسة محمد (٢٠٠٤) التي كان من نتائجها وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الأخلاقي ولصالح الإناث، وفسرت الباحثة ذلك إلى أن الآباء والأمهات والمربين يتبعون أنماطا معينة في التنشئة الاجتماعية مع المراهقات في إيضاح القيم الأخلاقية والالتزام الأخلاقي على نحو أكثر شدة وتأكيدا مقارنة بالمراهقين الذكور.

وفي دراسة كندلون وثومبسون (٢٠٠٢)Kindlon & Thompson. ظهرت علاقة ارتباطية موجهة بين الذكاء الأخلاقي ومستويات الذكاء العام لدى الأطفال قبل سن المدرسة.

كما أظهرت الدراسة أن واحدا من كل عشرة أطفال لديه مشاكل مهمة في الذكاء الأخلاقي، رغم ذكائه الاعتيادي أو حتى الفائق، وهذا يرجع إلى أن الذكاء لا يعد معيارا مطلقا لاكتساب الذكاء الأخلاقي ما لم تكن هناك تنشئة مقصودة ومستمرة لبناء وتعزيز الذكاء الأخلاقي، فضلا عن وجود فرق في الذكاء الأخلاقي لصالح الإناث.

وأكدت دراسة أبو بية (١٩٩٠) الدراسة العلاقات الارتباطية الموجبة بين كل من الذكاء والتفكير الابتكاري وأبعاده وبين النمو الخلقي للطفل السعودي.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الذكاءات المتعددة:

وفي دراسة العمري والعناني (٢٠١٢) ظهر ترتيب الذكاءات لدى عينة الدراسة، فكان أعلاها معدلا الذكاء الشخصي، يليه الاجتماعي فالرياضي فالمنطقي ثم الموسيقي، كما ظهرت فروق لصالح الإناث في الذكاء اللغوي والموسيقي، وفروق أخرى لصالح الذكور في الذكاء المنطقي الرياضي.

في دراسة خضر ومبروك (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على قدرة الأم في اكتشاف وتنمية الذكاءات لأطفالها في سن مبكرة، وكان من نتائجها وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى حياة الأسرة وبين الذكاءات المتعددة (الذكاء اللغوي، والذكاء الاجتماعي، والبصري، والحركي والشخصي)، أما الذكاء الشخصي والموسيقي فلم يرتبطا بجميع أبعاد جودة حياة الأسرة.

كما توصل مغينس (٢٠١٠) ,McGinnis إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الشخصي وبين قيمة التوجيه الذاتي، وكان هناك علاقة إيجابية بين الذكاء اللغوي وقيمة النفوذ الاجتماعي، وعلاقة أخرى ارتباطية موجبة بين الذكاء الاجتماعي وقيمة المحافظة لدى عينة دراسته(Ozdemir, Sibel, Ceren, ٢٠٠٦) .

وفي دراسة أزدمير وآخرون (٢٠٠٦) Ozdemir,at.el تبين أن لدى الطلاب في المرحلة الابتدائية تفضيل أقوى بكثير للذكاءات اللغوية والمنطقية، بصورة أكبر من الطلاب على مستوى المدارس المتوسطة والثانوية، وكانت الذكاءات الأبرز عند طلاب المرحلة

الابتدائية "الذكاء المكاني، الجسدي والحسي الحركي واللغوي والمنطقي الرياضي"، في حين برز لدى طلاب المدارس الابتدائية العليا الذكاء المكاني، الجسدي، والشخص الموسيقي، كان طلاب المدارس المتوسطة والثانوية أقوى في الجسدي والحسي الحركي والمكاني والموسيقي والشخصي. كما أن الذكاء اللغوي كان أقوى في رياض الأطفال وحتى الصف الرابع ثم تراجعت بشكل كبير. كان الذكاء المنطقي الرياضي أقوى من الأولى من خلال الرابع وبدأ في الانخفاض. ظلت الذكاءات المكانية والجسدية هما أكثر الذكاءات هيمنة في جميع أنحاء المدرسة الابتدائية، في حين كانت الذكاءات المكانية قوية جدا في جميع الصفوف، ذكرت أيضا أن طلاب الصف الأول كانوا أقل في الذكاء الموسيقي والشخصي حتى ذهبوا إلى المدرسة الثانوية.

كما توصل أشمور (٢٠٠٣) Ashmore في دراسته "قابلية الموقع الالكتروني للاستخدام Useappiltty ونظرية الذكاءات المتعددة، والتي أجريت على أطفال ما قبل المدرسة، وكانت أعلى الذكاءات عند الأطفال في الدراسة الذكاء الحركي والمكاني والشخصي، أما الذكاءات المتوسطة فهي الذكاء الموسيقي والمنطقي والاجتماعي، أما الذكاء اللغوي فقد كان أدناها في توجيه الطفل لاستخدام موقع الكتروني دون غيره.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة وفي حدود علم الباحثتين لا يوجد دراسات تناولت المتغيرين معا إذا استثنينا كلاً من دراسة مغينس (٢٠١٠) McGinnis فإنها تناولت الذكاءات وعلاقتها بالقيم الأخلاقية، والقيم مختلفة عن الذكاء الأخلاقي، ودراسة كندلون وثومبسون (٢٠٠٢) Kindlon & Thompson التي كشفت العلاقة بين الذكاء الأخلاقي ومستويات الذكاء العام، والذكاء العام أيضا مختلف عن الذكاءات المتعددة.

وخلاصة نتائج الدراسات السابقة تظهر لنا وجود علاقة بين الذكاء الأخلاقي وكل من:

١. أساليب التنشئة الأسرية كما في دراسة العريني (٢٠٠٩).

٢. الموهبة كما في دراسة (النواصرة، ٢٠٠٨).

٣. الثقة الاجتماعية المتبادلة كما في دراسة (الشمري، ٢٠٠٧).

٤. الخصائص الوالدية المتميزة كما في دراسة (رزق، ٢٠٠٦).

٥. الذكاء العام كما في دراسة كندلون وثومبسون (Kindlon & Thompson, ٢٠٠٢، ودراسة (أبو بية، ١٩٩٠)

٦. التفكير الابتكاري كما في دراسة (أبو بية، ١٩٩٠)

٧. الجنس (ذكور، إناث) كما في دراسة (محمد، ٢٠٠٤).

وقد بينت الدراسات السابقة وجود علاقة ايجابية بين المتغيرات الموضحة أعلاه والذكاء الأخلاقي، كما أظهرت وجود فروق فيه تعزى للجنس، أما الذكاءات المتعددة فقد أظهرت الدراسات السابقة اختلاف في ترتيب أنواعها بحسب مجموعة من المتغيرات، مثل متغير الجنس وجودة حياة الأسرة وطرق التعلم، ويتفق هذا البحث مع العديد من هذه الدراسات في المنهجية، حيث يهدف إلى الكشف عن علاقة ارتباطية، ويختلف معها في متغيري البحث، الذكاء الاخلاقي والذكاءات المتعددة.

الإجراءات:

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي بطريقتيه الارتباطية والمقارنة للإجابة عن أسئلته.

عينة البحث:

تكونت العينة الكلية للبحث من (٤٤٢ طفلا، بواقع ٢٤٢ طفل و٢٠٠ طفلة) تم اختيارهم عشوائيا من رياض مدينة الرياض وقد بلغ عدد الروضات التي شملت العينة ٢١ روضة، الجدول رقم (١).

جدول رقم (١) توزيع عينة البحث وفق الجنس

جنس الطفل	العدد	النسبة
ذكر	٢٤٢	٥٤,٨
أنثى	٢٠٠	٤٥,٢
المجموع	٤٤٢	١٠٠,٠

أدوات البحث:

لقد تم بناء أدوات الدراسة من قبل مجموعة بحثية مكونه من ثلاث عضوات من كلية التربية بجامعة الملك سعود وهن بسمة الحلو وخولة صبحا وسارة العبد الكريم، وقد تم اجراء العمليات التالية للتحقق من صدق الادوات وثباتها.

أولاً: قائمة الذكاءات المتعددة للطفولة المبكرة:

بناء القائمة:

تم بناء قائمة الذكاءات المتعددة للطفولة المبكرة بناء على:

١. اطلاع الباحثات على الأدب المتعلق بقوائم تتعلق بالذكاءات المتعددة، ومنها القوائم اللفظية للذكاءات، وقائمة تيلي للذكاءات المتعددة، وقد استمدت الباحثات فكرة قائمة الذكاءات المتعددة للطفولة المبكرة من قائمة تيلي من حيث التعبير بالصور عن الذكاءات المتعددة، وقد روعي في تصميم الصور أن تعكس ثقافة الطفل العربي.

٢. بناء الفقرات: تم اختيار المشاهد المصورة المعبرة عن الذكاءات بعد الرجوع لأدبيات كل ذكاء ومعرفة مكوناته.

وصف القائمة:

هي قائمة فردية تتكون من ٣٢ فقرة بخيارين لكل فقرة. مُثّل كل خيار بمشهد يعكس أحد الذكاءات الثمانية بواقع ثمانية مشاهد لكل نوع من أنواع الذكاءات. رتبت الصور في ثنائيات تراعي تواجد الذكاء في الجانب الأيمن والأيسر من الدماغ بحيث لا يتم الجمع قدر الإمكان بين ذكاءين في نفس الجانب، كما تم اختيار شخصية حيادية الجنس والمسمى لضبط هذا المتغير.

آلية التطبيق:

يقوم الفاحص بتطبيق القائمة بشكل فردي، وفي كل صفحة يبدأ بطرح سؤال "ماذا تحب أكثر"، ويعقب هذا السؤال وصف الفاحص للصورة بالجملة المحددة لها، ويرصد إجابات الطفل من خلال تسجيل الإجابة التي أشار إليها الطفل.

وقت التطبيق:

استغرق تطبيق المقياس ما بين ١٢– ١٥ دقيقة لكل طفل.

٣. التطبيق التجريبي: قامت الباحثات بتطبيق القائمة على عينة من (٢٢) طفلا، تم اختيارهم بشكل عشوائي من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥–٦) سنوات؛ للتأكد من فهم الأطفال للفقرات، ومن مدى وضوح الصور والصياغة اللغوية، وهل هناك صعوبة في فهم كل فقرة؟ وتحديد الوقت اللازم لتطبيق القائمة، وبالاستناد إلى التطبيق التجريبي قامت الباحثات بعمل التعديلات اللازمة من حيث تغيير العبارات الوصفية للمشاهد، وتعديل ترتيب بعض المشاهد بالإضافة إلى تعديل بعض الصور.

٤. التجريب الرئيسي: تم تطبيق القائمة بصورتها النهائية بعد التأكد من صدقها وثباتها على ٤٤٢ طفلا من أطفال الروضة من الذكور والإناث موزعين على إحدى وعشرين روضة.

الخصائص السيكو مترية للقائمة:

للحكم على صدق القائمة أجرت الباحثات اختبارات الصدق الآتية:

١-الصدق الظاهري:

تم عرض القائمة بصورتها الأولية على لجنة تحكيم مكونة من خمسة مختصين من أعضاء هيئة تدريس جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام، والجامعة العربية المفتوحة، ونتيجة لما أشار إليه المحكمون، بالإضافة إلى نتائج التطبيق الأولي لعشرين طفلا تم تعديل الصياغة اللغوية، وتعديل المشاهد المصورة لبعض الفقرات، وحذفت الفقرات التي اتفق محكمان أو أكثر على ضرورة استبعادها، إما لصعوبتها أو لعدم ملاءمتها للعمر المستهدف. وفي ضوء ذلك تم تعديل (١٢) فقرة، واستبدال فقرتين، وإضافة فقرة جديدة. وبهذا الإجراء أصبح عدد فقرات المقياس ٣٢ فقرة ولكل فقرة مشهدين أي بواقع(٦٤) مشهداً ثمانية مشاهد لكل ذكاء.

٢-صدق المفهوم:

تم حساب معاملات ارتباط فقرات الذكاءات المتعددة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له الفقرة، على عينة استطلاعية عددها ٧٤ طفلا وطفلة، وقد تبين من النتائج في الجدول (٢) أن معاملات ارتباط الفقرات مع درجة البعد الذي تنتمي إليه، تشير إلى درجات صدق دالة ومقبولة لأغراض البحث، عدا فقرتين أحدهما في الذكاء المنطقي والأخرى في الذكاء اللغوي، وقد قامت الباحثات بتعديل صياغة الفقرات والتعديل في صورة إحدى الفقرات.

جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط بنود مقياس الذكاءات المتعددة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

(العينة الاستطلاعية: ن=٧٤)

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الذكاء الاجتماعي	١أ	**٠,٦٢٥١	ب ١٤	**٠,٣٩٤٣
	٢أ	*٠,٢٥٧٩	١٨أ	**٠,٤٥٩٥
	١٠أ	**٠,٣٢٥٠	ب ٢٢	**٠,٤٢٧٤
	ب ١٣	*٠,٢٨٦٢	٢٨أ	**٠,٥٥٠٦
الذكاء الشخصي	ب ١	**٠,٣٨٤٣	ب ١٨	**٠,٥٠١٣
	٣أ	**٠,٣٧٣٦	ب ١٩	**٠,٦٠٥٣
	ب ٥	**٠,٤١٠٤	٢٢أ	**٠,٣٣٥١
	٩أ	*٠,٢٧٥٩	٢٦أ	**٠,٣٤٦١
الذكاء الموسيقي	ب ٢	**٠,٤١٧٨	١٢أ	**٠,٣٢٥٧
	ب ٣	**٠,٣٨٨٦	ب ١٦	**٠,٣٦٦٣
	٦أ	**٠,٤٢٨٩	١٩أ	**٠,٤٥٨٤
	ب ١٠	**٠,٣٣٣٢	٣٠أ	*٠,٢٤٦٢
الذكاء المنطقي	٤أ	٠,١٧٣٣	ب ٢٥	**٠,٣٤٠٢
	ب ١٢	**٠,٣٠٩٨	ب ٢٩	**٠,٥٣٦٧
	١٦أ	*٠,٢٥٢٨	ب ٣٠	**٠,٤٩١٤
	٢١أ	**٠,٥٨٩٨	ب ٣٢	**٠,٤٩٣٤
الذكاء المكاني	ب ٤	**٠,٣٥٢٨	١٥أ	**٠,٥٩٩٦
	ب ٦	**٠,٣٩٦٤	٢٣أ	**٠,٣٢٩٢
	ب ٧	*٠,٢٧٦٠	ب ٢٨	**٠,٥٢٨٧
	ب ٩	**٠,٤٧٦٤	٣١أ	**٠,٤٦٩٥
الذكاء الحركي	٥أ	*٠,٢٤٥٣	ب ٢١	**٠,٦٣١١
	ب ١١	**٠,٤٦٦٠	٢٤أ	**٠,٥٨٥٧
	١٤أ	**٠,٥٤٢١	ب ٢٦	**٠,٦٥٨٦
	ب ١٧	**٠,٦١٨٢	٢٩أ	**٠,٦٠٦٧
الذكاء	٧أ	**٠,٤٩٢٠	ب ٢٠	*٠,٢٣١٧

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
اللغوي	ب ٨	٠,١٥٣٤	ب ٤	٠,٥٩٢٩**
	أ١١	٠,٣٣٢٢**	أ٢٧	٠,٤٤٩٢**
	أ١٧	٠,٤٩٣٤**	ب ٣١	٠,٣٨٩٨**
الذكاء الطبيعي	أ٨	٠,٤١١٣**	ب ٢٣	٠,٣٩١٠**
	أ١٣	٠,٥٣٣٦**	أ٢٥	٠,٤٣٣٢**
	ب ١٥	٠,٤٥٧٧**	ب ٢٧	٠,٤١٥٧**
	أ٢٠	٠,٢٩١٨*	أ٣٢	٠,٥٨٩٧**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

ثم قمن بحساب معاملات ارتباط فقرات الذكاءات المتعددة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له الفقرة، على عينة التطبيق الكلية والتي بلغ عددها ٤٤٢طفلا وطفلة، وقد تبين من النتائج في الجدول (٣) أن معاملات ارتباط الفقرات مع درجة البعد الذي تنتمي إليه تشير إلى درجات صدق دالة ومقبولة لأغراض البحث.

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط بنود مقياس الذكاءات المتعددة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الذكاء الاجتماعي	أ١	٠,٥٦٠٠**	ب ١٤	٠,٤٤٠٦**
	أ٢	٠,٢٥٥١**	أ١٨	٠,٥٥٠٦**
	أ١٠	٠,٤٥٩٩**	ب ٢٢	٠,٥١٣٨**
	ب ١٣	٠,٢١٥٥**	أ٢٨	٠,٤٣٢٣**
الذكاء الشخصي	ب ١	٠,٤٦٤٦**	ب ١٨	٠,٤٥٦٢**
	أ٣	٠,٣٥٠٣**	ب ١٩	٠,٤٧٧٧**
	ب ٥	٠,٣٩٢٠**	أ٢٢	٠,٤٥٥٣**
	أ٩	٠,٣٩٢٥**	أ٢٦	٠,٢٨٠٣**
الذكاء الموسيقي	ب ٢	٠,٣٥٧٨**	أ١٢	٠,٤٠٩٢**
	ب ٣	٠,٣٤٤١**	ب ١٦	٠,٣٢٥٣**
	أ٦	٠,٣٩٤٣**	أ١٩	٠,٤٤٦١**
	ب ١٠	٠,٣٣١٩**	أ٣٠	٠,٣٦٦٧**
الذكاء المنطقي	أ٤	٠,١٠٦١*	ب ٢٥	٠,٤٦٨٩**

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
	ب ١٢	٠,٣٤٨٢**	ب ٢٩	٠,٤٧٦٤**
	أ١٦	٠,٣٧٤٠**	ب ٣٠	٠,٤٨٠٤**
	أ٢١	٠,٤٩٤٦**	ب ٣٢	٠,٣٨٢١**
الذكاء المكاني	ب ٤	٠,٢٨٢٢**	أ١٥	٠,٤٨٤٧**
	ب ٦	٠,٣٦٩٩**	أ٢٣	٠,٤٣٧٧**
	ب ٧	٠,٣٥٠٦**	ب ٢٨	٠,٤٠٤٣**
	ب ٩	٠,٤٢٥٢**	أ٣١	٠,٣٩٥٩**
الذكاء الحركي	أ٥	٠,٢٥٦٢**	ب ٢١	٠,٥٤٩٥**
	ب ١١	٠,٥٦٣١**	أ٢٤	٠,٥٦٣١**
	أ١٤	٠,٥٠٩٥**	ب ٢٦	٠,٥٨٠٠**
	ب ١٧	٠,٥٥٩٣**	أ٢٩	٠,٥٥٨٩**
الذكاء اللغوي	أ٧	٠,٤٤٦٦**	ب ٢٠	٠,٢٦٥٠**
	ب ٨	٠,٢٦١٣**	ب ٢٤	٠,٥٠٧٢**
	أ١١	٠,٤٥٨٤**	أ٢٧	٠,٤٢٨٥**
	أ١٧	٠,٤٣١٢**	ب ٣١	٠,٤٠٤٤**
الذكاء الطبيعي	أ٨	٠,٣٧٥٧**	ب ٢٣	٠,٣٦٥٧**
	أ١٣	٠,٥١٩٥**	أ٢٥	٠,٤٦٢٣**
	ب ١٥	٠,٤٨٦٥**	ب ٢٧	٠,٥٠٤٤**
	أ٢٠	٠,٣٦٤١**	أ٣٢	٠,٥٨١٣**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

تم التوصل إلى دلالات ثبات المقياس باتباع طريقة ثبات الإعادة:

لاستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة تم اختيار عينة مكونة من (٣١) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات، وطبق عليهم المقياس للمرة الأولى ثم أعيد تطبيقه للمرة الثانية على العينة نفسها بعد اسبوعين. والجدول رقم (٤) يوضح قيم الثبات بالإعادة لأنواع الذكاءات المتعددة، والتي تراوحت بين٠,٦٠ و ٠,٨٥ وهي معاملات ارتباط مقبولة.

جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لمقياس الذكاءات المتعددة (ن=٣١)

البعد	معامل الارتباط
الذكاء الاجتماعي	**٠,٧٦٤٧
الذكاء الشخصي	**٠,٧٣٥٣
الذكاء الموسيقي	**٠,٧٨٤٤
الذكاء المنطقي	**٠,٨١٥٣
الذكاء المكاني	**٠,٥٩٨٩
الذكاء الحركي	**٠,٨٥٢٩
الذكاء اللغوي	**٠,٧٥٤٩
الذكاء الطبيعي	**٠,٦١٤٩

* دالة عند مستوى ٠,٠١

ثانياً: مقياس الذكاء الأخلاقي لمرحلة الطفولة المبكرة:

إجراءات تطوير المقياس:

تم تطوير المقياس بالإجراءات التالية:

١. تم بناء مقياس الذكاء الأخلاقي لمرحلة الطفولة المبكرة بعد مراجعة الأدب النظري، واستندت الباحثات في بنائه إلى نظرية الذكاء الأخلاقي لميشيل بوربا، حيث تم تقصي مظاهر كل بعد من أبعاد الذكاء الأخلاقي والتعبير عنها بمشاهد مصورة تتناسب والمرحلة العمرية المستهدفة، والخصائص النمائية للطفولة المبكرة.

٢. بناء الفقرات: تم بناء ٤٢ فقرة بواقع ست فقرات لكل بعد من أبعاد الذكاء الأخلاقي والمتضمنة (التعاطف، الاحترام، التحكم الذاتي، العدل، التسامح، الضمير، العطف).

٣. رسم المشاهد الأخلاقية لكل فقرة من فقرات المقياس وهي رسومات تتضمن المشهد الرئيسي يتبع بثلاثة مشاهد تمثل البدائل الأخلاقية للموقف؛ ليختار الطفل من بينها مشهدا واحداً يمثل السلوك الذي يميل إليه في هذا الموقف، وقد تم التركيز على أن تكون الرسوم لشخصية حيادية الجنس والمسمى لضبط هذا المتغير.

تصحيح المقياس: تم إعطاء ثلاث درجات للبديل الأقوى أخلاقياً يليها درجتان ثم درجة واحدة للبديل الأضعف.

وقد تم تقسيم الذكاء الأخلاقي إلى ثلاثة مستويات تتراوح بين:

٤٢–٧٠ متدني

٧١–٩٨ متوسط

٩٩–١٢٦ مرتفع

آلية تطبيق المقياس:

يقوم الفاحص بتطبيق المقياس بشكل فردي، بحيث يبدأ في كل صفحة بسرد الموقف على شكل قصة مصورة تمثل موقفاً يتضمن مشكلة أخلاقية، ليختار الطفل بعدها حلاً من ضمن ثلاثة بدائل، وتمثل هذه البدائل درجات متفاوتة من المستوى الأخلاقي، مع المراوحة في ترتيب تقديم هذه المستويات، وقد استغرق تطبيق المقياس ما بين ٢٠–٢٥ دقيقة لكل طفل من أطفال العينة.

التطبيق التجريبي:

قامت الباحثات بتطبيق المقياس على عينة من (٢٢) طفلا تم اختيارهم بشكل عشوائي من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥–٦) سنوات للتأكد من فهم الأطفال للفقرات، ومدى وضوح الصور والصياغة اللغوية، وهل هناك صعوبة في فهم كل فقرة، وتحديد الوقت المطلوب لتطبيق المقياس. وبالاستناد إلى التطبيق التجريبي قامت الباحثات بعمل التعديلات اللازمة من حيث تغيير العبارات الوصفية للمشاهد، وتعديل ترتيب بعض المشاهد بالإضافة إلى تعديل بعض الصور في المشاهد.

التجريب الرئيسي:

تم تطبيق المقياس بصورته النهائية على ٤٤٢طفلا من أطفال الروضة من الذكور والإناث موزعين على ٢١ روضة.

الخصائص السيكومترية للقائمة:

صدق القائمة: للحكم على صدق القائمة استخدمت الباحثات أنواع الصدق الاتية:

١-الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس بصورته الأولية على لجنة تحكيم مكونة من خمسة مختصين من أعضاء هيئة تدريس جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام، والجامعة العربية المفتوحة، ونتيجة لما أشار إليه المحكمون ولنتائج التطبيق الأولي تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وتعديل المشاهد المصورة لبعض الفقرات، وحذفت الفقرات التي اتفق محكمان أو أكثر على ضرورة استبعادها لصعوبتها وعدم ملاءمتها للعمر المستهدف. وعلى ضوء ذلك تم تعديل (٦) فقرات، وحذف (٤) فقرات، وإضافة فقرة جديدة. وبهذا الإجراء أصبح عدد الفقرات التي يتكون منها المقياس (٤٢) فقرة بواقع ست فقرات لكل بعد، مع ملاحظة وجود خمس فقرات تقيس بعدين من أبعاد الذكاء الاخلاقي، وهذا ما يوضح في الجدول التالي وجود ٣٧ فقرة، فبإضافة الخمس فقرات المكررة تصبح ٤٢ فقرة .

٢-صد ق الاتساق الداخلي:

تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود مقياس الذكاء الأخلاقي بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه.

جدول رقم (٥)

معاملات ارتباط بنود مقياس الذكاءات الاخلاقي بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٢٣٦٢	١٤	**٠,٥٣٦٨	٢٧	**٠,٣٩٥٥
٢	**٠,٤٨٩٧	١٥	**٠,٥٤١٠	٢٨	**٠,٥٥١٧
٣	**٠,٣٩١٨	١٦	**٠,٤٣٧٧	٢٩	**٠,٤٣٦٣
٤	**٠,٦٧٧٨	١٧	**٠,٥٤٩٨	٣٠	**٠,٥٩٤٨
٥	**٠,٣١٠٢	١٨	**٠,٢٩٧٤	٣١	**٠,٦١٣٧
٦	**٠,٤١٧٥	١٩	**٠,٢٧٨٩	٣٢	**٠,٥٧٥٥
٧	**٠,٣٦٦٤	٢٠	**٠,٣٦٣٩	٣٣	**٠,٦٠٠٣
٨	**٠,٤٦٦٦	٢١	**٠,٥٦٣٩	٣٤	**٠,٧٠٢٣
٩	**٠,٥٠٢٤	٢٢	**٠,٤٨١٨	٣٥	**٠,٥٣٦٨
١٠	**٠,٥٤٢٦	٢٣	**٠,٤٧٩٥	٣٦	**٠,٥٤٩٦
١١	**٠,٥٤٨٣	٢٤	**٠,٥٠٩١	٣٧	**٠,٥٤٠٠
١٢	**٠,٤٥٢٤	٢٥	**٠,٤٨٨٣		
١٣	**٠,٤١٨٣	٢٦	**٠,٥٥١١		

** دالة عند مستوى ٠,٠١

٣-ثبات مقياس الذكاء الأخلاقي:

جدول رقم (٦)

معامل ثبات ألفا كرونباخ مقياس الذكاءات الاخلاقي

المتغير	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
مقياس الذكاء الأخلاقي	٣٧	٠,٩١

إجراءات البحث:

بعد أن تم تصميم الاستبانتين، وإيجاد الصدق والثبات لها، تم طباعتها وتطبيقها بصيغتها النهائية على عينة البحث من أطفال رياض الأطفال.

هذا وقد استغرق زمن تطبيق الاستبانة أربعة شهور وقد تم تفريغ الاستبانات في أنموذج خاص بالحاسوب، وتمت معالجتها إحصائيا، بواسطة الحزمة الإحصائية SSPS.

النتائج والمناقشة

وللإجابة على السؤال الاول: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي وأنواع الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة؟

قامت الباحثتان باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي وبين أنواع الذكاءات المتعددة لدى عينة البحث، والجدول رقم (٨) يوضح النتائج التي تم التوصل لها:

جدول رقم (٧) معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي وبين أنواع الذكاءات المتعددة

أنواع الذكاءات المتعددة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	وصف العلاقة
الذكاء الاجتماعي	٠,١٨٥٩	دالة عند مستوى ٠,٠١	طردية (موجبة)
الذكاء الذاتي	٠,٢٢٧١–	دالة عند مستوى ٠,٠١	عكسية (سالبة)
الذكاء الموسيقي	٠,٠٠٠٠	غير دالة	منعدمة
الذكاء المنطقي	٠,١٤٧٨	دالة عند مستوى ٠,٠١	طردية (موجبة)
الذكاء المكاني	٠,٠٠٥٤	غير دالة	منعدمة
الذكاء الحركي	٠,٢٩٥٤ –	دالة عند مستوى ٠,٠١	عكسية (سالبة)
الذكاء اللغوي	٠,١٠٢٥	دالة عند مستوى ٠,٠٥	طردية (موجبة)
الذكاء الطبيعي	٠,١٠٠٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥	طردية (موجبة)

يتضح من الجدول رقم (٧) أن هناك علاقة طردية (موجبة) بين الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي وبين أنواع الذكاءات المتعددة: (الذكاء الاجتماعي، الذكاء المنطقي،

الذكاء اللغوي، الذكاء الطبيعي)، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء الأخلاقي لدى أطفال الروضة ارتفع مستوى ذكائهم في تلك الأنواع من الذكاءات المتعددة، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ فأقل.

إن مما يفسر العلاقة الطردية بين الذكاء الأخلاقي والذكاء الاجتماعي وجود قدرات مشتركة بينهما، فبناءً على تعريف جاردنر للذكاء الاجتماعي جاردنر (٢٠٠٤) فإنه يضم عدة قدرات منها القدرة على استشفاف المشاعر الإنسانية والحالة المزاجية والنفسية للآخرين، والقدرة على بناء التعاطف مع الاخرين.

اما الذكاء الأخلاقي فكما بينت بوربا (٢٠٠٣) يتضمن عدة فضائل كلها تتضمن قدرات من قدرات الذكاء الاجتماعي فمثلا فضيلة التعاطف ويعني فهم الفرد للكيفية التي يشعر الناس الآخرون، والحساسية إزاء حاجاتهم ومشاعرهم ومساعدة الذين أصابهم الأذى أو المتاعب. وفضيلة الاحترام والتي تعني معاملة الآخرين بالطريقة التي يحب هو أن يعامل بها مما يضع أساساً لردعه عن العنف والظلم والكراهية. كما يتضمن العطف وهو إبداء اهتمامه بسعادة الآخرين ومشاعرهم، وهذه النتيجة توافق ما جاءت به دراسات كل من (مشرف، ٢٠٠٩) و (الشمري، ٢٠٠٧) وكندلون وثومبسون (Kindlon & Thompson, ٢٠٠٢) الذي تناول متغير الذكاء العام ومن المعلوم انه ضمنيا يحتوي القدرات المنطقية واللغوية. يتفق هذا البحث مع دراسة مغينس(٢٠١٠) McGinnis والتي بحث فيها عن وجود علاقة بين الذكاءات المتعددة والقيم الأخلاقية عند المشرفات، بينت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الشخصي وبين قيمة التوجيه الذاتي، وهناك علاقة إيجابية بين الذكاء اللغوي وقيمة النفوذ الاجتماعي وعلاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الاجتماعي وقيمة المحافظة

أما عن كون العلاقة طردية بين الذكاء الأخلاقي والذكاء المنطقي فيفسر بأن الأخلاق في بعدها الفلسفي تحتاج إلى تفكير منطقي وهذا يوافق ما ذهبت إليه بوربا (٢٠٠٣) في تعريفها للذكاء الأخلاقي بأنه القابلية على فهم الصواب والخطأ مع تكون

قناعات أخلاقية والعمل بها بالطريقة الصحيحة، أما الذكاء المنطقي فكما بين جاردنر(٢٠٠٤) فانه يضم القدرة على الاستدلال والحساسية للنماذج أو الأنماط المنطقية، والعلاقات والقضايا والوظائف والتجريدات الأخرى التي ترتبط بها. وترى الباحثتان أن هناك قدرات مشتركة بينهما فباستخدام المنطق يتم التصنيف إلى فئات وبالذكاء الأخلاقي يصنف الشخص ويميز بين الصواب والخطأ، ولمعرفة الصواب من الخطأ نحتاج عمليات المنطق من الاستدلال وفهم للعلاقات.

أما العلاقة الطردية كما يبينها الجدول رقم (٧) بين الذكاء الأخلاقي والذكاء الطبيعي فربما تفسر على أن الذكاء الأخلاقي يقف وراء إحساس الفرد بالآخر سواءً كان من جنسه أو نباتاً أو حيواناً مما يدفع إلى التعاطف أو التمثل العاطفي والذي يعني عند بوربا (٢٠٠٣) العاطفة الخلقية القوية التي تحث الطفل على القيام بالصواب لأن بوسعه أن يدرك أثر الألم العاطفي على الآخرين، ويردع الطفل عن معاملة الآخرين بقسوة، سواء كان إنسانا أم حيواناً أم نباتاً، والذكاء الطبيعي كما عرفه جاردنر(٢٠٠٤) هو القدرة على التعرف وتصنيف الحيوانات والنباتات والموضوعات المرتبطة بالطبيعة، فنجد صاحب الذكاء الطبيعي يحب رعاية الحيوانات والنباتات.

كما يتضح من الجدول رقم (٧) أن هناك علاقة عكسية (سالبة) بين الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي وبين أنواع الذكاءات المتعددة: (الذكاء الذاتي، الذكاء الحركي)، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء الأخلاقي لدى أطفال الروضة انخفض مستوى ذكائهم في تلك الأنواع من الذكاءات المتعددة، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

لم تقم دراسات حسب علم الباحثتين بتناول المتغيرين: الذكاء الأخلاقي والذكاءات المتعددة مع مرحلة الروضة، وفي هذا البحث تبين وجود هذه العلاقة العكسية بين الذكاء الأخلاقي والحركي والشخصي ومما يفسر العلاقة العكسية بين الذكاء الشخصي والذكاء الأخلاقي ما بينه بياجيه بخاصية التمركز حول الذات، وعدم

قدرة الطفل على عمل تقويم ذاتي، ولعل ما يتميز به من تفكير حسي عياني يحد من معرفته لذاته وصفاته على نحو واضح ومجرد.

كما يتضح من الجدول رقم (٧) أن العلاقة منعدمة بين الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي وبين أنواع الذكاءات المتعددة: (الذكاء الموسيقي، والذكاء المكاني)، مما يشير إلى أنه لا توجد علاقة بين مستوى الذكاء الأخلاقي لدى أطفال الروضة وبين مستوى ذكائهم في تلك الأنواع من الذكاءات المتعددة، وكانت تلك النتيجة غير دالة إحصائياً، وقد يرجع انعدام العلاقة بين الذكاء الموسيقي والأخلاقي إلى عدم اهتمام رياض الأطفال والأهل في هذه المرحلة بالموسيقى وربما كان للبيئات الإسلامية المحافظة دورها في هذا الأمر.

أما انعدام العلاقة بين الذكاء المكاني والذكاء الأخلاقي، فقد يرجع إلى طبيعة البيئة الاجتماعية والحياة المعيشية والاقتصادية التي تحد من تنقل الطفل بمفرده، كما تحد من حريته في الخروج من بيته للتفاعل مع البيئة المحيطة به، مع ما تفرضه التطورات التقنية ووسائل المعلوماتية والفضائيات من حصر لطفل في المكان، كما قد يرجع لعدم ايلاء الفنون والرسم اهتماما مناسباً منذ مرحلة الطفولة المبكرة.

للإجابة على السؤال الثاني: ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى أطفال رياض الأطفال في مدينة الرياض؟ قامت الباحثتان بحساب متوسطات الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي عند الذكور والإناث، فكان متوسط الذكور (٢,٥٤) ومتوسط الإناث(٢,٦١) كما يظهر ذلك في الجدول رقم (٨)

جدول رقم (٨)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في متوسطات أبعاد الذكاء الأخلاقي باختلاف الجنس

البعد	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	ستوى الدلالة	التعليق
التحكم الذاتي	ذكور	٢٤٠	٢,٢٢	٠,٤٥	٢,٧٦	٠,٠٠٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
	إناث	٢٠٠	٢,٣٢	٠,٣٧			
اللطف	ذكور	٢٤٠	٢,٧١	٠,٣٧	٠,٧٢	٠,٤٧١	غير دالة
	إناث	٢٠٠	٢,٧٣	٠,٣٥			
الضمير	ذكور	٢٤٠	٢,٥٩	٠,٤٠	٢,١٢	٠,٠٣٥	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	إناث	٢٠٠	٢,٦٧	٠,٣٥			
التعاطف	ذكور	٢٤٠	٢,٦٧	٠,٣٧	١,٨٨	٠,٠٦١	غير دالة
	إناث	٢٠٠	٢,٧٣	٠,٣٤			
الاحترام	ذكور	٢٤٠	٢,٥٢	٠,٤٥	١,٢٨	٠,٢٠١	غير دالة
	إناث	٢٠٠	٢,٥٧	٠,٤٢			
التسامح	ذكور	٢٤٠	٢,٥٥	٠,٤٤	١,١١	٠,٢٦٨	غير دالة
	إناث	٢٠٠	٢,٦٠	٠,٤٤			
العدل	ذكور	٢٤٠	٢,٥٨	٠,٥٠	١,٨٠	٠,٠٧٣	غير دالة
	إناث	٢٠٠	٢,٦٦	٠,٤٣			
الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي	ذكور	٢٤٠	٢,٥٤	٠,٣٥	٢,١٥	٠,٠٣٢	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	إناث	٢٠٠	٢,٦١	٠,٣١			

يتضح من الجدول رقم (٨) أن متوسط الاناث أعلى من متوسط الذكور في الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي، وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة محمد (٢٠٠٤)، ومع أن هناك اختلاف في عمر العينة إلا أن النتيجة كانت متشابهة ولصالح الإناث، وقد أرجعت محمد (٢٠٠٤) ذلك الفرق بين الذكور والإناث إلى أن الآباء والأمهات يتبعون نمطا معينا في

التنشئة الاجتماعية للإناث، ويعملون على إيضاح القيم الأخلاقية والالتزام الأخلاقي على نحو أكثر شدة وتأكيدا مقارنة بالمراهقين الذكور.

ولعل البيئة العربية وتأثيراتها في أنماط التربية، واختلافاتها بين الأولاد والإناث، تكسب الإناث اهتماماً خاصاً يعزز عندهن الفضائل والقيم الأخلاقية، وهذا بدوره ينمي الذكاء الأخلاقي، وهذا يوافق ما ذهبت إليه دراسة (Fengyan & Hong (٢٠١٢ من أن الذكاء الأخلاقي يتطور عند الطفل بناء على الطريقة التي تمت فيها رعاية هذا الطفل في منزله، كما يتطور هذا السلوك يوما بعد يوم من خلال تعرضهم للخبرات الأخلاقية، وبالأدوار التي يمارسوها في أسرهم ومدارسهم.

وللإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الأخلاقي وأنواع الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة؟ قامت الباحثتان باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي، وبين أنواع الذكاءات المتعددة والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول رقم (٩) معامل ارتباط بيرسون لقياس

العلاقة بين أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي وبين أنواع الذكاءات المتعددة

أنواع الذكاءات المتعددة / أبعاد الذكاء الأخلاقي		التحكم الذاتي	اللطف	الضمير	التعاطف	الاحترام	التسامح	العدل
الذكاء الاجتماعي	معامل الارتباط	٠,١٤٨٥**	٠,١٥٧١**	٠,٢١٥٣**	٠,١١٠٩*	٠,١٢٠٢*	٠,١٨٣٥**	٠,١٤٣٢**
	وصف العلاقة	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)
الذكاء الذاتي	معامل الارتباط	-٠,١٥٨٢**	-٠,٢٢٥٩**	-٠,٢١٣٣**	-٠,١٠٤٩*	-٠,٢٢١٨**	-٠,٢٠٤٨**	-٠,١٨٠٥**
	وصف العلاقة	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)
الذكاء الموسيقي	معامل الارتباط	٠,٠٠٤٣	٠,٠٥٠٨	٠,٠١٠٦	-٠,٠٤٠٧	-٠,٠٠٧٨	-٠,٠٢٨٧	٠,٠١٨٥

أنواع الذكاءات المتعددة	أبعاد الذكاء الأخلاقي	التحكم الذاتي	اللطف	الضمير	التعاطف	الاحترام	التسامح	العدل
	وصف العلاقة	منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة
الذكاء المنطقي	معامل الارتباط	٠,١٢٦٤**	٠,٠٩٦١*	٠,٠٩٠٢	٠,٠٨٧٢	٠,١٢٣٥**	٠,١٥٥٩**	٠,١٢٧٧**
	وصف العلاقة	طردية (موجبة)	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)
الذكاء المكاني	معامل الارتباط	٠,٠٢١١	٠,٠٢٥٢-	٠,٠٢٧٣-	٠,٠٣٦٦	٠,٠٠٥٥-	٠,٠٢٩٢-	٠,٠١٩٩
	وصف العلاقة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة
الذكاء الحركي	معامل الارتباط	٠,٢٨٥٨-**	٠,٢٥١٣-**	٠,٢٤٣٢-**	٠,١٢٨٩-**	٠,٢٤٤٥-**	٠,٢٤٣٠-**	٠,٢٤٢٢-**
	وصف العلاقة	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)
الذكاء اللغوي	معامل الارتباط	٠,١٢٦٩**	٠,٠٤٧١	٠,١١٠٤*	٠,٠٧٩٢	٠,٠٥٢٩	٠,٠٣٥٤	٠,١٠٤١*
	وصف العلاقة	طردية (موجبة)	شبه منعدمة	طردية (موجبة)	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	طردية (موجبة)
الذكاء الطبيعي	معامل الارتباط	٠,٠٢٦٢	٠,١٢٨٧**	٠,٠٩١١	٠,٠٣٤٧	٠,١٢١٤*	٠,١٠٤٥*	٠,١٠٣٧*
	وصف العلاقة	شبه منعدمة	طردية (موجبة)	شبه منعدمة	شبه منعدمة	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

توجد علاقة طردية بين الذكاء الاجتماعي وجميع الأبعاد الذكاء الأخلاقي، وتفسر هذه النتيجة بدور التفاعل الاجتماعي والاتصال الإنساني الذي يسهم مساهمة فاعلة في تطوير معاني العدل والاحترام والتعاطف والتسامح واللطف، وكلها من أبعاد الذكاء الأخلاقي، ويؤكد هذا ما جاء في نتائج سابقة من دراسة (الشمري ،٢٠٠٧).

كما توجد علاقة عكسية بين الذكاء الشخصي والذكاء الحركي وأبعاد الذكاء الأخلاقي، ولعل طبيعة المرحلة التي تنتمي إليها العينة قد أثرت في هذه النتيجة، خصوصا إذا ما أدركنا وجود عقبات تحول دون قدرة الطفل في هذه المرحلة على التفكير المنطقي، كالتمركز حول الذات بحيث يتصف بعدم قدرته على التمييز بين نفسه والآخرين أو بين نفسه والأشياء المحيطة به، فالطفل يفترض أن ما يفكر به يفكر الآخرون به أيضا (الريماوي، ١٩٩٨).

ووجدت علاقة طردية بين الذكاء المنطقي وكل من التحكم الذاتي والاحترام والتسامح والعدل، وعلاقة طردية أخرى بين الذكاء اللغوي وكل من التحكم الذاتي والضمير، ولتفسير هذه العلاقات نعود إلى تعريفاتها كما وردت عند بوربا،(٢٠٠٣) فالتحكم الذاتي تنظيم للأفكار والأعمال بحيث يتم لإيقاف أية ضغوط داخلية أو خارجية، وعمل الشخص بالطريقة الصائبة، وهذا بحد ذاته يعد من المنطق فمن الطبيعي أن توجد هذه العلاقة، ولتواصل الطفل مع الآخر وتنظيم أفكاره يحتاج إلى لغة، وهنا ينمو ذكاؤه اللغوي.

السؤال الرابع: هل توجد علاقة بين أبعاد الذكاء الأخلاقي وأنواع الذكاءات المتعددة تعزى للجنس؟

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثتان باستخدام معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس العلاقة بين أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي وبين أنواع الذكاءات المتعددة، لدى عينة الذكور وكذلك لدى عينة الإناث، فكانت النتائج لعينة الذكور والإناث كما تظهر في الجداول رقم (١٠) وجدول رقم (١١)كالاتي:

١. توجد علاقة طردية موجبة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء المنطقي وبين جميع أبعاد الذكاء الأخلاقي عند الذكور، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء الأخلاقي لدى أطفال الروضة الذكور ارتفع مستوى ذكائهم في تلك الأنواع من الذكاءات المتعددة، وكانت تلك العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

٢. بينما نجد عند الإناث أن هناك علاقة طردية بين الذكاء الاجتماعي وجميع أبعاد الذكاء الأخلاقي إلا في بعد التعاطف، حيث العلاقة بينهما شبه منعدمة، وعلاقة

شبه منعدمه بين الذكاء المنطقي وجميع أبعاد الذكاء الأخلاقي، إلا في بعدي التسامح والعدل العلاقة بينهما طردية.

٣. كما وتوجد علاقة سالبة بين الذكاء الشخصي وجميع أبعاد الذكاء الأخلاقي بين الذكور والإناث، إلا في بعد التعاطف عند الذكور فالعلاقة بينهما منعدمة.

٤. توجد علاقة شبه منعدمة عند الذكور والإناث بين الذكاء الموسيقي وجميع أبعاد الذكاء الأخلاقي إلا في بعد التعاطف عند الذكور فالعلاقة بينهما عكسية، وعند الإناث منعدمة في بعدي الضمير والعدل.

٥. توجد علاقة شبه منعدمة بين الذكاء المكاني وجميع أبعاد الذكاء الأخلاقي، إلا بعد اللطف فالعلاقة بينهما منعدمة.

٦. توجد علاقة عكسية عند الذكور والإناث بين الذكاء الحركي وجميع أبعاد الذكاء الأخلاقي، إلا في بعد التعاطف فالعلاقة شبه منعدمة عند الإناث.

٧. توجد علاقة شبه منعدمة عند الذكور بين الذكاء اللغوي وكل من الرقابة الذاتية واللطف، كما وتوجد علاقة طردية موجبة بين الذكاء اللغوي وبعدي الضمير والتعاطف، وعلاقة شبه منعدمة بين الذكاء اللغوي وكل من الاحترام والتسامح والعدل، أما الإناث فالعلاقة طردية مع التحكم الذاتي والعدل وشبه منعدمة مع البقية.

٨. توجد علاقة شبه منعدمة بين الذكاء الطبيعي وكل من الرقابة الذاتية والضمير والاحترام والعدل، كما ويوجد علاقة موجبة بين الذكاء الطبيعي والتسامح واللطف، ومنعدمة بينه وبين التعاطف، أما الإناث فالعلاقة طردية بين الذكاء الطبيعي وأبعاد الذكاء الأخلاقي، إلا التعاطف العلاقة بينهما شبه منعدمة.

٩. يتضح من خلال الجدولين رقم (١٠) و(١١) وجود علاقة عكسية بين أبعاد الذكاء الاخلاقي وكل من الذكاء الذاتي والحركي عند الذكور، وعلاقة شبه منعدمة بين أبعاد الذكاء الاخلاقي والذكاء اللغوي عند الإناث، وربما تفسر هذه النتيجة بأساليب التنشئة الأسرية ويؤكد هذا نتائج دراسة (العمري والعناني، ٢٠١٢) ودراسة أشمور (Ashmore, ٢٠٠٣)

جدول رقم (١٠)

معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي وبين أنواع الذكاءات المتعددة لدى عينة الأطفال الذكور

أنواع الذكاءات المتعددة	أبعاد الذكاء الأخلاقي	الرقابة الذاتية	اللطف	الضمير	التعاطف	الاحترام	التسامح	العدل	الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي
الذكاء الاجتماعي	معامل الارتباط	٠,٠٩٧١	*٠,١٦٢٩	**٠,١٨٥٠	*٠,١٤٠٠	٠,١٠٥٨	**٠,٢١٩٧	*٠,١٣٢٥	**٠,١٧١٤
	وصف العلاقة	شبه منعدمة	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)
الذكاء الذاتي	معامل الارتباط	*٠,١٤٩٥-	*٠,١٥٨٩-	*٠,١٥٨٧-	٠,٠٤٧٤-	*٠,١٤٨٢-	**٠,١٩٦٥-	**٠,١٩٦٦-	**٠,١٧٤١-
	وصف العلاقة	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	شبه منعدمة	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)
الذكاء الموسيقي	معامل الارتباط	٠,٠٢١٥	٠,٠٣٥٧	٠,٠١١٩	٠,١١١٩-	٠,٠٦٢٢-	٠,٠٤٧٨-	٠,٠٢٧٨	٠,٠٢٦٣-
	وصف العلاقة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	عكسية (سالبة)	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة
الذكاء المنطقي	معامل الارتباط	**٠,١٨٤٥	٠,١٢٥٨	*٠,١٣٧٣	٠,١٠٤٣	**٠,١٩٣٤	**٠,١٩٥٦	*٠,١٥٨١	**٠,١٩٩٠
	وصف العلاقة	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)
الذكاء المكاني	معامل الارتباط	٠,٠٢٦٩	٠,٠٠٤٧-	٠,٠٢٠٠-	٠,٠٢٢٦-	٠,٠٥٢٠	٠,٠٣٨٧-	٠,٠٦١٠	٠,٠١٨٨
	وصف العلاقة	شبه منعدمة	منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة
الذكاء الحركي	معامل الارتباط	**٠,٢٦٤٠-	**٠,٢٧١٢-	**٠,٢٨٤١-	*٠,١٤٩٨-	**٠,٢٥٤٠-	**٠,٢٢٠١-	**٠,٢٦١٣-	**٠,٣٠٤٩-
	وصف العلاقة	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)

أنواع الذكاءات المتعددة / أبعاد الذكاء الأخلاقي		الرقابة الذاتية	اللطف	الضمير	التعاطف	الاحترام	التسامح	العدل	الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي
الذكاء اللغوي	معامل الارتباط	٠,٠٩٣٤	٠,٠٤٥١	٠,١١٨٧	*٠,١٣٤٠	٠,٠٥٨٤	٠,٠٢١٦	٠,٠٨٩٧	٠,١٠٢٥
	وصف العلاقة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	طردية (موجبة)
الذكاء الطبيعي	معامل الارتباط	٠,٠٤٨١	*٠,١٣٠٣	٠,٠٨٥٥	٠,٠٠٤٥	٠,٠٩٨٨	٠,١١٠١	٠,٠٥٦٤	٠,٠٨٤٧
	وصف العلاقة	شبه منعدمة	طردية (موجبة)	شبه منعدمة	منعدمة	شبه منعدمة	طردية (موجبة)	شبه منعدمة	شبه منعدمة

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (١١)

معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي وبين أنواع الذكاءات المتعددة لدى عينة الأطفال الإناث

أنواع الذكاءات المتعددة / أبعاد الذكاء الأخلاقي		التحكم الذاتي	اللطف	الضمير	التعاطف	الاحترام	التسامح	العدل	الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي
الذكاء الاجتماعي	معامل الارتباط	**٠,٢٢٤٤	*٠,١٥٢٣	**٠,٢٥٩٠	٠,٠٧٩٧	٠,١٣٨٧	*٠,١٦٧٢	*٠,١٦١٣	**٠,٢٠٩٥
	وصف العلاقة	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	شبه منعدمة	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)
الذكاء الذاتي	معامل الارتباط	*٠,١٤١٧-	**٠,٣٠٠٧-	**٠,٢٦٦٣-	*٠,١٥٨٤-	**٠,٣٠٣٣-	**٠,٢٠٥٥-	*٠,١٤١٤-	**٠,٢٧٧٣-
	وصف العلاقة	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)
كاء المو	معامل الارتباط	٠,٠٢٨٧-	٠,٠٦٤٨	٠,٠٠١٧	٠,٠٣٥٤	٠,٠٤٨٩	٠,٠١٢٤-	٠,٠٠١٠	٠,٠٢٣٤

أنواع الذكاءات المتعددة / أبعاد الذكاء الأخلاقي		التحكم الذاتي	اللطف	الضمير	التعاطف	الاحترام	التسامح	العدل	الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي
	وصف العلاقة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	منعدمة	شبه منعدمة
الذكاء المنطقي	معامل الارتباط	٠,٠٧٤٨	٠,٠٦٩١	٠,٠٤٨٦	٠,٠٨١٨	٠,٠٥٢٤	٠,١٢٠٧	٠,١٠٥١	٠,١٠٣٦
	وصف العلاقة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)
الذكاء المكاني	معامل الارتباط	-٠,٠١٥٣	-٠,٠٦١٠	-٠,٠٥٨٩	٠,١٠٦٢	-٠,٠٩٨١	-٠,٠٢٦٤	-٠,٠٦٠٠	-٠,٠٣٤٩
	وصف العلاقة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	طردية (موجبة)	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة
الذكاء الحركي	معامل الارتباط	-٠,٢٩٠٦**	-٠,٢٢٣٤**	-٠,١٧١٥*	-٠,٠٧٨٥	-٠,٢٢٢٩**	-٠,٢٥٩٦**	-٠,٢٠١٧**	-٠,٢٦٤٧**
	وصف العلاقة	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	شبه منعدمة	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)	عكسية (سالبة)
الذكاء اللغوي	معامل الارتباط	٠,١٣٩٨*	٠,٠٣٨٦	٠,٠٧١٩	-٠,٠٢١٧	٠,٠٢٩٤	٠,٠٣٨٠	٠,١٠١١	٠,٠٧٤٥
	وصف العلاقة	طردية (موجبة)	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	شبه منعدمة	طردية (موجبة)	شبه منعدمة
الذكاء الطبيعي	معامل الارتباط	٠,٠١٠٠	٠,١٣١٣	٠,١٠٩٥	٠,٠٨١٩	٠,١٥٥٠*	٠,١٠٣٠	٠,١٧٥٤*	٠,١٣٢٨
	وصف العلاقة	شبه منعدمة	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	شبه منعدمة	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)	طردية (موجبة)

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

* * *

التوصيات

وبناءً على تلك النتائج أوصت الباحثتان بإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالذكاء الأخلاقي في مرحلة الطفولة، كما أوصتا بزيادة الاهتمام بتطوير الذكاءات المتعددة وتنميتها في مرحلة رياض الأطفال استنادا إلى الأساليب والوسائل الخاصة بكل ذكاء.

* * *

المراجع

- أبو الخير، عبد الكريم قاسم (٢٠٠٤). **النمو من الحمل الى المراهقة.** ط(١)، عمان – الاردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- أبو بية، سامي محمد (١٩٩٠). النمو الخلقي وعلاقته بالتفوق(دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مدارس الرياض). **المجلة العلمية –كلية التربية** –جامعة المنصورة، الصفحات ٦٩–٩٥.
- بوربا، ميشيل (٢٠٠٣). بناء الذكاء الاخلاقي.الامارات: ط (١)، دار الكتاب الجامعي.
- جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٣). **الذكاءات المتعددة والفهم** ط، (١)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٨). **نظريات الشخصية** ،ط (١) . الرياض– المملكة العربية السعودية: دار الزهراء.
- جاردنر، هوارد (٢٠٠٤). **أطر العقل**، ترجمة محمد بلال الجيوسي، ط (١)، الرياض: مكتب التربية العربي لدول مجلس التعاون الخليجية.
- جاردنر، هوارد (٢٠٠٥). **الذكاء المتعدد في القرن الواحد والعشرين**، ط (١) ترجمة عبد الحكم الخزامى القاهرة: دار الفجر.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٨). **أساليب الكشف عن الموهوبين.** ط (٢) المملكة الاردنية الهاشمية–عمان: دار الفكر.
- خضر، منار عبد الرحمن محمد ، ومبروك، أحلام عبد العظيم. (اكتوبر، ٢٠١١) . جودة حياة الاسرة وتأثيرها على قدرة الام لاكتشاف وتنمية الذكاءات المتعددة لأطفال في سن ما قبل المدرسة. **مجلة بحوث التربية النوعية**–جامعة المنصورة، عدد ٢٣، الصفحات ٨٠–١٣٤
- رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠٦). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالوالدية المتميزة من وجهة نظر الأبناء، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد ٦٠
- الريماوي، محمد عودة (١٩٩٨). **علم النفس التطوري**، ط (١)،منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- الشمري، عمار عبد علي حسن (٢٠٠٧). **الذكاء الأخلاقي والثقة الاجتماعية المتبادلة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.

- الشيخ، سليمان الخضري (١٩٨٢). **البحوث النفسية** في التفكير الخلقي، **حولية كلية التربية، جامعة قطر**، عددا١ الصفحات ١٣١- ١٥٩
- طه، محمد(٢٠٠٦). الذكاء الانساني، اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية، **سلسلة عالم المعرفة**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة (٢٠٠٥). **الدماغ والتعليم والتفكير**، ط (٢)، المملكة الاردنية الهاشمية-عمان: دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- العبيدي، عفراء ابراهيم خليل والانصاري سهام عزيز محسن (٢٠٠٩). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، جامعة بغداد العدد ٣١. ص ٧٤-٩٦
- العريني، صالح محمد (يوليو، ٢٠٠٩). أساليب التنشئة الاسرية وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. دراسات عربية في علم النفس مجلد ٨، صفحة ٥٣٣-٥٨١.
- العمري، جعفر وصيف عبد الحفيظ، والعناني، حنان عبد الحميد (٢٠١٢). الذكاءات المتعددة لدى الطلبة الموهوبين في مدارس اليوبيل وعلاقتها بالمرحلة التعليمية والجنس ومكان الاقامة. **شؤون اجتماعية** العدد ١١٤.
- كوبل، كارول، وبريديكامب، سو (٢٠١١). **الممارسة الملائمة تطوريا في برامج الطفولة المبكرة - رعاية الأطفال وتعليمهم من الميلاد حتى الثامنه**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج- الرياض(نشر وترجمة) .
- محمد ، رنا زهير فاضل(٢٠٠٤). **تطور الذكاء الأخلاقي لدى المراهقين** . رسالة جامعية غير منشورة ، كلية ابن رشد، جامعة بغداد، العدد ٢٣، الصفحات ٨٠- ١٣٤
- مشرف، ميسون محمد عبد القادر (٢٠٠٩). **التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الاسلامية بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

▪ النواصـرة، فيـصل عيـسى (٢٠٠٨). **الـذكاء الانفعـالي والاجتمـاعي وعلاقتـه بـبعض المتغيـرات الديمغوغرافية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الاردن – عمان.

المراجع الأجنبية

- Ashmore, Lara. (٢٠٠٣). Web site usability and the theory of multiple intelligences, Doctoral Dissertation, University of Virginia.
- Borba, M. (٢٠٠١): Building Moral Intelligence, The Seven Essential Virtues that Teach Kids to Do the Right Think, Sanfrancisco, Jossey-Bass.
- Cano, J; Whittington, S, (٢٠٠٤). Multiple Intelligences: What Are They,: NACTA Journal ٤٨,٤ (Dec North American Colleges and Teachers of Agriculture): ٨٢,United States
- Clarken, Rodney H (٢٠٠٩). Moral Intelligence in the school., Paper presented at the Annual Meeting of the Michigan Academy of Sciences, Arts and Letters (Detroit, MI, Mar ٢٠, ٢٠٠٩) Retrieved ١/٩/٢٠١٣ from http://eric.ed.gov/?id=ED٥٠٨٤٨٥
- Fengyan, Wang & Hong, Zheng. (٢٠١٢). A New Theory of Wisdom, Integrating Intelligence and Morality. Psychology Research, Vol.٢, No.١, ٦٤–٧٥.
- Kidder , R.& Mirk. P. (٢٠٠٤) : " Global Ethics in A Divided world " Independent School,Vol. ٦٣, No.٣, PP. ١–٤٠
- Kindlon, Dan, Thompson, Michael (٢٠١١) Raising Cain: Protecting the Emotional Life of Boys Paperback. Ballantine, New York
- Lennick, Doug, Kiel, Fred with Jordan, Kathy, (٢٠١١)

- . Moral Intelligence ٢,٠ Enhancing Business Performance and Leadership Success in Turbulent Times, Prentice Hall, San Francisco.
- McGinnis, Deirdre Stacey (٢٠١٠). A correlational analysis of the multiple intelligence and moral values of female superintendents, UNIVERSITY OF PHOENIX, ١٥٩ pages; ٣٤٥٩٣١٥.
- Ozdemir et al; Sibel Güneysu٢ and Ceren Tekkaya١, (٢٠٠٦) Enhancing learning through multiple intelligences, journal of biological education, Volume ٤٠ Number ٢, ٧٤–٧٨.

* * *

- Rizk, Mohammed Abdel Samie' (2006). Moral Intelligence and its Relationship to Parenthood Distinct from the Perspective of Children, **Journal of the Faculty of Education**, Mansoura University, No. 60
- Taha , Muhammad (2006). Human Intelligence, Contemporary Trends and Monetary Issues, **a series of World Knowledge**, Kuwait: National Council for Culture, Arts and Letters.

* * *

- Musharraf, Mayson Mohamed Abdel Kader (2009). **Moral Reasoning and its Relationship to Social Responsibility and some of the Variables among the Students of the Islamic University in Gaza**. Unpublished MA dissertation, Islamic University of Gaza.
- Obeidi, Affra Ibrahim Khalil and Al Ansari, Seham Azeez Mohsen (2009). Moral Intelligence and its Relationship to School in Accordance with the Sixth Grade Students. **Journal of Educational and Psychological Research**, University of Baghdad, number 31 . Pp. 74-96
- Obidat, Thuqan, Abu Ssameed, Suhaila (2005). Brain, Education and Thinking, 2nd Edition, Hashemite Kingdom of Jordan, Amman: Dar Debono for printing, publishing and distribution.
- Omari , Ja'far Waseef Abdul Hafeez, and Anani , Hanan Abdel-Hamid (2012). Multiple Types of Intelligence of Talented Students in the Jubilee Schools and its Relationship to the Educational phase, Sex and Place of Residence. **Social Affairs** number 114
- Oraini, Saleh Mohammed (2009). Family Upbringing Methods and their Relation with Moral Intelligence of Secondary School Students in Riyadh. **Arab Studies in Psychology** 8 , pages 533-581.
- Rimawi , Mohammed Odeh (1998) . **Developmental Psychology**, 1st Edition , Al-Quds Open University Press.

- Gardner, Howard (2005). Multiple Types of Intelligence in the Twenty-First Century, (1) translation by Abdel Hakam Al-Khozama Cairo : Dar Al-Fajr.
- Jabir, Abdul Hamid Jabir (2003). **Multiple Types of Intelligence and Understanding** Ed (1), Cairo: Dar Al Fkir Al arabi.
- Jabir, Abdul Hamid Jabir (2008). **Personal Theories**, 1st Edition, Riyadh - Saudi Arabia: Dar Al -Zahra.
- Jarrwan , Fathi Abdel- Rahman (2008) . **Methods of Talented Detection**. 2nd Edition, Jordan - Amman : Dar Al Fkir.
- Khadir, Mannar Abdul Rahman Mohammed , and Mabrouk , Abdel Adeem, Ahhlam . (2011). The Quality of Family Life and its Impact on the Ability of the Mother to Discover and Develop Multiple Types of Intelligence of Children in Pre-School Age. **Journal of Qualitative Education** - Mansoura University, number 23, pp. 80-134
- Koppel, Carol, and Bredekamb, Sue (2011). **Appropriate Evolutionary Practice in Early Childhood Programs: Care and Education of Children from Birth to Age eight. Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States**,Riyadh .
- Mohammed, Rana Zuhair Fadel (2004) . **The evolution of moral intelligence in adolescents** . Thesis unpublished , Ibn Rushd College , Baghdad University , No. 23 , pp. 80-134

List of References:

- Abu al-Khair, Abdul Karim Kasem (2004). **Growth from Pregnancy to Adolescence.** 1st Edition, Amman - Jordan : Dar Wael publishers and distributers
- Abu Biya , Mohammad Sami (1990) . Growth And Its Relationship to Moral Superiority:a field study on a sample of schoolchildren Riyadh). **Scientific Journal**, Faculty of Education - Mansoura University, pp. 69-95.
- Al Nnoasrah , Faisal Issa (2008). **Social and Emotional Intelligence and its Relationship with some Demographic Variables,** unpublished Ph.D. thesis, Amman Arab University, Jordan - Amman.
- Al Sheikh Suleiman Khudher (1982) . Psychological Research in Moral Reasoning, **Yearbook of the Faculty of Education** , University of Qatar, pp.131-159
- Al-Shommari , Ammar Abd Ali Hassan (2007). **Moral Intelligence and Social Mutual Trust, Unpublished** MA dissertation , Faculty of Arts , University of Baghdad.
- Burba, Michel (2003). **Moral Intelligence Building**, 1st Edition, Al Ain, UAE: University Book House.
- Gardner, Howard (2004). **Frames of Mind**, translation by Mohammed Bilal Jayiosi, 1st Edition, Riyadh: Arab Bureau of Education for the GCC.

Moral Intelligence & Its Correlation with Other Types of Intelligence among Children in Kindergarten in Riyadh

Dr. Basma Suleiman Al-Hulou
Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Education, King Saud University
Dr. Khawala Tahseen Sabha
Assistant Professor, Department of Policies of Education and Kindergarten, Faculty of Education, King Saud University

Abstract:

The research aims to find out the relationship between moral intelligences and multiple intelligences among a sample of kindergarten children in Riyadh, and the two researchers used descriptive approach in its two ways of connectivity and comparison , and the random sample have included 442 child .Moreover, it has been applied two pictured Gauges to measure each of the moral intelligences and multiple intelligences for each child , after the appropriate statistical analysis, the two researchers found out that there is statistically significant relationship between the overall degree of moral intelligence and types of multiple intelligences , as well as there are significant differences in the main scores of the dimensions of moral intelligence among a research sample in favor of females , and there is a positive correlation between moral intelligence and each of social, linguistic, logical and natural intelligences. However, there are inverse relationship between moral intelligence and each of intrapersonal, Interpersonal, Bodily -Kinesthetic Intelligences. Finally, different relationships attributed to sex between the moral intelligence dimensions and the kinds of intelligences.